



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Kirsti Kaartinen

LAPSILÄHTÖISYYS VARHAIS- KASVATUKSESSA

”Hei hoitotäti, en minä oo ihminen,
minä oon poika!”

Sosiaali- ja terveysala

2015

TIIVISTELMÄ

Tekijä	Kirsti Kaartinen
Opinnäytetyön nimi	Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa. ”Hei hoitotäti, en minä oo ihminen, minä oon poika!”
Vuosi	2015
Kieli	suomi
Sivumäärä	74 + 1 liite
Ohjaaja	Merja Kaminen

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien näkemyksiä lapsilähtöisyydestä, miten lapsilähtöisyys huomioidaan päiväkodissa sekä millainen toimintaympäristö päiväkodissa tukee lapsilähtöisyyttä. Tavoitteena oli lisätä tietoa aiheesta ja samalla herätellä päiväkodin henkilökuntaa pohtimaan lapsilähtöisyyteen liittyviä asioita omassa työssään.

Teoreettisessa viitekehyksessä perehdyttiin lapsilähtöisyyden taustaan sekä lapsilähtöisyyteen, lapsikeskeisyyteen, lapsen osallisuuteen ja lapsilähtöiseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön. Tutkimuksen kohderyhmänä oli pienen päiväkodin neljä lastentarhanopettajaa. Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena haastattelututkimuksena. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla purkamalla haastatteluvastaukset lapsilähtöisyyden ja lapsilähtöisen toimintaympäristön teemojen alle.

Tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvattajat tunsivat runsaasti lapsilähtöisyyden elementtejä, mutta kokivat vaikeaksi toteuttaa niitä käytännössä. Lapsilähtöisyyden keskeisiksi asioiksi nähtiin lapsen kohtaaminen, kuuleminen ja yksilöllinen huomiointi sekä mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden kunnioittaminen. Lapsen kuulemisen ja aidon kohtaamisen koettiin vaativan varhaiskasvattajilta herkkyyttä. Lapsen näkemistä subjektina ja aloitteentekijänä, ei tuotu kovin selkeästi esiin. Lapsilähtöisyyden toteutumisen esteenä nähtiin muun muassa arjen rutiinit, kiire, tilojen epäkäytännöllisyys ja piintyneet asenteet. Lapsilähtöisyyden lisäämistä päiväkodissa pidettiin tavoiteltavana asiana. Lapsen ottaminen jo suunnitteluvaiheessa mukaan toimintaan nähtiin lapsen viihtyvyyttä ja oppimista parantavana tekijänä.

Avainsanat	Lapsilähtöisyys, lapsikeskeisyys, lapsen osallisuus, lapsilähtöinen toimintaympäristö
------------	---

ABSTRACT

Author	Kirsti Kaartinen
Title	Child-Oriented Approach in Early Childhood Education.
Year	2015
Language	Finnish
Pages	74 + 1 Appendix
Name of Supervisor	Merja Kaminen

The purpose of this bachelor's thesis was to examine the early childhood education professionals' experiences of child-oriented education in daycare, how the child-oriented approach is taken into account in a daycare center, as well as what kind of operating environment supports the child-oriented approach in a daycare centre. The aim was to increase knowledge of the topic and at the same time to make the daycare personnel to think about the child-oriented approach in their own work.

The theoretical framework dealt with the backgrounds and the concept of child-oriented approach. Also child-orientedness, child's participation and child-oriented early childhood environment were dealt with. The target group of the research was four kindergarten teachers in a little daycare centre. The thesis was carried out with a qualitative research interview. The data were analyzed with content analysis method.

The research results show that early childhood educators had knowledge of many elements related to child-oriented approach, but found it hard to put them into practice. The key areas of the child-oriented approach include encountering the child, hearing the child, individual approach and respect. Hearing the child's voice and a genuine encounter was felt to require sensitivity from the early childhood educators. Factors hindering the implementation of the child-oriented approach include daily routines, hurry, the impractical facilities and stubborn attitudes. Increasing the use of child-oriented approach was felt to be a good aim in daycare. The child should be included in the planning stage – this promotes the child's learning and wellbeing in daycare.

Keywords	Child-oriented approach, child-orientedness, child's participation, child-oriented environment
----------	---

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	7
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	9
2.1	Lapsen nostaminen keskipisteeksi	9
2.2	Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat	10
3	KOHTI LAPSILÄHTÖISTÄ PEDAGOGIIKKA.....	11
3.1	Montessori-pedagogiikka.....	11
3.2	Reggio Emilian kasvatustieteen näkemys	12
3.3	Bronfenbrennerin ekologinen kasvuteoria	12
3.4	Lapsilähtöisyys suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.....	13
4	LAPSILÄHTÖINEN KASVATUSSUUNTAUS	14
4.1	Lapsilähtöisyys	15
4.2	Miten lapsen ääni saadaan kuuluville?	17
4.3	Lapsilähtöinen toiminta vanhempien kanssa – kasvatuskumppanuus	18
4.4	Lapsilähtöisen kasvatuksen suuntaviivat	18
4.5	Kasvattajien keskeinen rooli lapsilähtöisyyden toteuttamisessa.....	20
4.6	Lapsen osallisuus omaan elämäänsä	22
5	VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ.....	24
5.1	Fyysinen toimintaympäristö.....	24
5.2	Sosiaalinen toimintaympäristö.....	26
5.3	Psyykkinen toimintaympäristö.....	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
6.1	Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä kasvatustieteen tutkimuksessa.....	33
6.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat.....	34
6.3	Laadullisen tutkimuksen esioletukset	35
6.4	Tämän tutkimuksen esioletukset.....	35
6.5	Aineiston keruu haastattelemalla	37

6.6	Tutkimuksen kohdejoukko.....	37
6.7	Aineiston analysointi	39
6.8	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	41
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
7.1	Lapsilähtöisyys	43
7.1.1	Mitä on lapsilähtöinen toiminta päiväkodissa?	43
7.1.2	Miksi lapsen vaikuttaminen asioihinsa on tärkeää?	45
7.1.3	Milloin lapsi mieluiten kertoo ajatuksistaan?.....	46
7.1.4	Miten suhtaudut lapsen kertomiin asioihin?.....	48
7.1.5	Miten lapsilähtöisyyttä lisättäisiin päiväkodeissa?.....	49
7.1.6	Mitä esteitä ja haasteita on lapsilähtöisyyden toteuttamiselle?	51
7.2	Lapsilähtöinen varhaiskasvatusympäristö	53
7.2.1	Lapsilähtöinen fyysinen toimintaympäristö	54
7.2.3	Lapsilähtöinen psyykkinen toimintaympäristö.....	58
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	62
9	POHDINTA.....	68
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET	

LIITELUETTELO

LIITE 1. Haastattelukysymykset

1 JOHDANTO

Yksi varhaiskasvatuksen ydinajatuksista on varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattu kehoitus lapsen yksilöllisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimisesta. On syytä tarkastella perusteellisesti, mitä tämä tarkoittaa arjen käytännöissä, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) ohjeista huolimatta perinteistä aikuislähtöistä kasvatus- ja opetussuunnitelmaa, tietojen ja taitojen opettamiseksi, painotetaan edelleen useissa päiväkodeissa. Sen näkemyksen mukaan lapselle on tarjottava mahdollisimman monipuolisesti virikkeitä, uskoen että lapsi suorittamisen kautta saa parhaimman tuen kasvulleen.

Mielenkiinto aihetta kohtaan heräsi opiskeluun liittyviä kirjallisia tehtäviä tehtäessä. Lapsen osallisuutta, subjektiutta ja lapsilähtöisyyttä tuodaan esiin monissa eri varhaiskasvatuksen kirjoissa (ks. Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007; Kalliala 2012; Heikka, Hujala & Turja 2009). Aiheen äärelle pysähtyessä huomio kiinnittyi siihen, kuinka tärkeää on lapsen äänen kuuluville saaminen päiväkodeissa, sillä päiväkotia on lapsen pitkäaikainen toimintaympäristö ja lapsi viettää siellä suuren osan päivästänsä - osa lapsista jopa 10 tuntia päivässä.

Aihe on aina ajankohtainen, sillä lapsen hyvinvoinnin ja kasvatuksen laadun toteutumiseksi toimintaa ja sen puitteita tulee jatkuvasti arvioida. Arvioinnin pohjalta toimintaa voidaan kehittää, laatia suunnitelmia ja toteuttaa yhteisinä kasvatuskäytäntöinä. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä lapsilähtöisyydestä ja sen huomioimisesta päiväkodissa. Tutkimusta voidaan hyödyntää tutkimuspäiväkodissa varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. Tutkimus palvelee myös omaa ammatillista kehittymistäni auttaen minua ymmärtämään lapsilähtöisyyden merkityksen varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mikä on varhaiskasvattajien näkemys lapsilähtöisestä toiminnasta päiväkodissa, miten he huomioivat lapsilähtöisyyttä ja millainen toimintaympäristö heidän mielestään tukee lapsilähtöistä varhaiskasvatusta päiväkodissa.

Viitekehyksenä on lapsilähtöisyyteen liittyvä aiempi tutkimustieto. Tärkeimpiä käsitteitä ovat: lapsilähtöisyys, lapsen osallisuus sekä varhaiskasvatuksen toimin-

taympäristö. Tutkimuksen teoriaosuudessa tuodaan esiin joitakin lapsilähtöistä suuntausta edeltäviä tutkimuksia ja teorioita. Selvitetään myös lapsilähtöisyyspedagogiikan etenemistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Sen lisäksi avataan lapsilähtöisyyden käsitettä sekä siihen läheisesti liittyviä käsitteitä, kuten lapsikeskeisyys, lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristö. Lopuksi analysoidaan haastattelun pohjalta saatuja vastauksia ja suhteutetaan ne teoriaosuudessa käytettyyn teorian tietoon, vedetään johtopäätöksiä ja viimeiseksi toteutetaan tutkimuksen pohdintaosuus. Valmis tutkimus toimitetaan oppilaitoksen lisäksi myös haastattelussa olleiden kasvattajien saataville.

Tutkimuksen kohdejoukkona on erään pienen päiväkodin neljä lastentarhanopettajaa. Tutkimuksen tarkoitus ei ole tutkia lapsilähtöisyyttä juuri tässä päiväkodissa, vaan selvittää kasvattajien näkemyksiä lapsilähtöisyydestä yleisellä tasolla. Tutkimus on kvalitatiivinen haastattelututkimus. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina puolistrukturoitujen kysymysten avulla. Haastateltavat saivat vastata omin sanoin ja anonyymisti. Haastateltaville esitettiin samat kysymykset ja lähes samassa järjestyksessä. Anonyymisti vastaaminen suojaa haastateltavien persoonaa tunnistamiselta ja mahdollistaa aitojen mielipiteiden ilmaisemisen, kun kysymyksessä on arkaluontoinen aihealue.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat tuntevat paljon lapsilähtöisen pedagogiikan elementtejä, mutta kokevat haasteelliseksi lapsilähtöisyyden toteuttamisen arjen käytännöissä. Toimintaympäristön toimimattomuus rajoittaa lapsilähtöisyyden toteuttamista.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tässä luvussa tarkastellaan lapsilähtöisen suuntauksen taustalla vaikuttavia osatekijöitä, jotka ohjaavat lapsilähtöisen kasvatuksen toteuttamista päiväkodeissa.

2.1 Lapsen nostaminen keskipisteeksi

Lapsilähtöisyyden näkökulma on tarpeellista nostaa keskeiselle sijalle, kun tehdään päätöksiä lapsen päiväkotipäivästä. Lapsen yksilölliset tarpeet tulee olla suunnittelun keskiössä. Lapsen äänen pitäisi kuulua häntä itseään koskevia päätöksiä tehtäessä. Lapsen tulisi voida vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöön, niin, että ne toteuttavat hänen hyvinvointiaan. Se, että lapsella on päiväkodissa hyvä olla, määrittelee myös hänen myöhempää elämäänsä. Lapsen itsetunto alkaa rakentumaan jo varhaislapsuudessa. Lapsen itsetunnon kehittyminen ja minuuden vahvistaminen vaikuttaa liittyvän päivähoitoikäisen lapsen tärkeimpään kehitysvaiheeseen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 14 - 15.)

Toiminnan lähtökohdaksi ei riitä pelkkä lapsilähtöisyys-ajatus, vaan tarvitaan konkreettinen kuvaus siitä, mitä lapsilähtöinen toiminta on ja mihin sillä pyritään. Kun toiminta on suunniteltua, sille voidaan asettaa tavoitteita ja sitä pystytään myös arvioimaan. (Mikkola & Nivalainen 2009, 29.) Kasvattajien on hyvä tiedostaa vaikutuksensa lasten käyttäytymiseen (Koivunen & Lehtinen 2015, 101 - 102). Varhaiskasvattajien ammattitaidon osaamisalueiden keskeisiksi tekijöiksi muodostuvat kasvattajien omat oppimisen ja kehittymisen taidot, joita tulee arvioida ja päivittää jatkuvasti. Kehittämisen tarpeiden tiedostaminen tekee mahdolliseksi työkäytäntöjen muuttamisen. Muutos vaatii usein pitkäkestoista prosessointia ja voi olla vaikea toteuttaa. (Koivunen & Lehtinen 2015, 118.)

Kasvattajat arvioivat säännöllisesti toiminnan suunnittelua, toteutusta, omaa ja tiiminsä toimintaa, toimintaympäristöään sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja asettavat tavoitteet sen pohjalta (Koivunen & Lehtinen 2015, 101 - 102). Tavoitteet tulee määritellä realistisiksi, eikä niitä saa olla liikaa. Silloin ne ovat parhaiten saavutettavissa. Perheen kanssa tehtävä yhteistyö nähdään usein yhtenä tärkeänä osa-alueena laadun määrittelemisessä, mutta lapsen oma näkö-

kulma ei saisi hukkoa perheen kanssa tehtävän yhteistyön alle (Pyökkimies 2009, 6). Lapsilähtöisyyden toteuttamiseksi kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien lähtökohtana tulee olla lapsi. Pääpaino kasvattajan toiminnassa on lapsen havainnoiminen, kuunteleminen ja tutustuminen lapsen elämään kokonaisvaltaisesti. (Hujala ym. 2007, 56, Meggit & Walker 176 - 179.)

2.2 Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (LOS), joka hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989, toi mukanaan vahvan kansainvälisen hyväksynnän sille, että lapsuus on itsessään tärkeä, eikä vain kulkua aikuisuuteen. Pääperiaatteena syrjimättömyyden lisäksi on lapsen edun asettaminen ensisijalle (LOS 3. artikla). Lasta on kuultava häntä itseään koskevissa asioissa ja hänen mielipiteensä on huomioitava iän ja kehitystason mukaisesti (12. artikla). Sopimus astui Suomessa voimaan v.1991. Suomi muutti oman kansallisen lainsäädännön vastaamaan kyseistä kansainvälistä lainsäädäntöä.

Näiden asiakirjojen pohjalta on laadittu Suomen valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Varhaiskasvatusta säätelee myös varhaiskasvatuslaki, joka säädettiin v.1973 ja jonka viimeisten uudistusten ensimmäinen vaihe astui voimaan 1.8.2015 (L580/2015). Näiden lisäksi kuntakohtainen varhaiskasvatussuunnitelma sekä päiväkodin oma vasu säätelevät varhaiskasvatusta.

Uudessa varhaiskasvatuslaissa määriteltiin, että jokaiselle lapselle tulee laatia vanhempien kanssa yhteistyössä oma, yksilöllinen, varhaiskasvatussuunnitelma viimeistään elokuuhun 2017 mennessä (L 580/2015). Varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin voi osallistua myös lapsi itse vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla. Suunnitelmassa tulee ottaa huomioon lapsen kokemukset, sen hetkiset tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet sekä yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet. Lapsen kehitystä pyritään tukemaan vahvistamalla lapsen myönteisiä ominaisuuksia. (Stakes 2005, 32 - 33.)

3 KOHTI LAPSILÄHTÖISTÄ PEDAGOGIIKKA

Lapsilähtöisyyteen liittyviä tutkimuksia on tehty melko paljon. Myös lapsilähtöiseen kasvatukseen liittyviä aiempia teorioita löytyy monipuolisesti. Tietoa on tarjolla erilaisista näkökulmista tarkasteltuina. Aihe tuntuu olevan edelleen ajankohtainen, onhan lapsilähtöisyys-näkökulma kirjattuna varhaiskasvatussuunnitelmasakin (Stakes 2005, 32 - 33). Tässä luvussa tarkastellaan joitakin lapsilähtöisyyteen liittyviä aiempia tutkimuksia ja teorioita. Yhteinen nimittäjä näissä tutkimuksissa ja teorioissa on lapsen näkyväksi tekeminen.

3.1 Montessori-pedagogiikka

Eräs laajimmin levinneistä varhaisimmista lapsilähtöisyyttä korostavista kasvatussuuntauksista on Montessori-pedagogiikka. Sen kehittäjä oli Maria Montessori, Italian ensimmäinen naislääkäri (Paalasmaa 2011, 26). Montessori (Montessori 1983, 10) koki, että lapsi oli ollut sekä yhteiskunnan että vanhempiensa unohtama olento.

Montessorin omana aikakautena lapsi alkoi tulla yhteiskunnassa näkyväksi. Lapsiin alettiin soveltamaan suvaitsevaisempia ja lempeämpiä lastenkasvatusmuotoja. Lapsi otettiin yhteiskunnallisen huolenpidon kohteeksi. Montessori toteaa, että lapsi on itsessään tärkeä. Siihen, millainen lapsi on aikuisena, vaikuttavat olennaisesti lapsuuskokemukset. Meidän aikuisten tekemät virheet ilmenevät auttamattomasti lapsen myöhemmässä elämässä täysikasvuisena. (Montessori 1983, 12 - 13.) Montessori tiedosti, että lapsen jokaisen, yllättävältä tuntuvan, reagoinnin taustalta löytyy syvä sielullinen syy, joka oireilee. (Montessori 1983, 77).

Montessori-pedagogiikan pääajatuksena on kasvuympäristön uudistaminen niin, että se mahdollistaa lapsen vapaan ja luonnollisen kehityksen toteutumisen (Paalasmaa 2011, 27 - 28.) Montessori-suuntauksessa tuetaan lapsen itsenäistymiskehitystä, annetaan lapselle mahdollisuus kokeilla ja selvittää itse. Ohjaaja on läsnä ja auttaa tarvittaessa, mutta ei tee puolesta (Suomen Montessori-liitto 2015.) Tunnusomaisia piirteitä Montessori-pedagogiikassa ovat vapauden ilmapiiri, omatoimisuus, luonnollinen kuri, herkkyykskausien huomioiminen sekä Montessori-pedagoginen ympäristö ja opetusvälineistö (Paalasmaa 2001, 28). Montessorin

mukaan lapsilla on eri kehityskausia, jolloin tietyt asiat kiinnostavat heitä (Suomen Montessori-liitto 2015).

3.2 Reggio Emilian kasvatuskäsitys

Saukkola-Suomi (1999) tuo esiin Reggio Emilian kasvatuskäsitelmän, joka on eräs lapsilähtöisyyttä korostava kasvatussuuntaus. Reggio Emilia-kasvatuskäsitelmässä lapsi saa toteuttaa itseään kaikilla eri ilmaisukanavilla, luonnollisilla ”kielillään”. Perusajatuksena tässä suuntauksessa on kunnioittaa ja kuunnella lasta. Oppiminen nähdään haasteellisena prosessina, jonka toimijoina ovat lapsi, aikuinen ja ympäristö. (Mörk-Huttunen 2008, 8.) Gardnerin (1993) mukaan Reggio Emilia-kasvatuskäsitelmän ”isä” on italialainen psykologi, pedagogi Loris Malaguzzi, jonka 1940-luvulla kehittämä kasvatuskäsitys on ollut maailmanlaajuisesti esillä 1980-luvulta lähtien. Hänen ajatuksensa kumpuavat muun muassa pedagogi Friedrich Fröbelin, pedagogi Maria Montessorin, kasvatustieteilijä John Deweyn ja kehityspsykologi Jean Piagetin käsitelmistä. (Mörk-Huttunen 2008, 7.) Liimola & Voutilainen (1993) toteavat, että Reggio-laisen päiväkodin lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapselle annetaan itseisarvo (Mörk-Huttunen 2008, 9).

Suomessa Reggio Emilia-kasvatuskäsitys alkoi vaikuttamaan 1990-luvulla pedagogiseen kehittämiseen, kun päiväkotipedagogiikan lapsikeskeisyys-suuntaus koki renessanssivaiheen ja kasvatuksen kaikki vivahteet elpyivät osin muuttuneina ja osin vanhaa lainanneina. Reggio Emilia-kasvatuskäsitelmän innoittamana lapsilähtöinen projektityöskentely sai kannattajia. Lapsen ääni ja osallisuus pääsivät esille portfolioiden, lapsikohtaisten opetussuunnitelmien ja saduttamisen myötä (Hujala 2001, 11.) Rinaldi (2005) näkee pedagogisen dokumentoinnin tärkeimmäksi tehtäväksi, Reggio Emilia-kasvatussuuntauksessa, lapsen kuulluksi tuleminen varmistamisen (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 63).

3.3 Bronfenbrennerin ekologinen kasvuteoria

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen kasvuteoria tarkastelee kehittyvän yksilön vuorovaikutusta erilaisten kasvuympäristöjen kanssa. Teorialla on ollut keskeinen sija suomalaisessa päivähoidossa perheiden kanssa tehtävän yhteistyön määritte-

lyssä. Ekologisessa kasvuteoriassa lapsen kehitys- ja kasvuprosessia tarkastellaan kokonaisvaltaisesti huomioiden sekä ulkoiset että sisäiset kehitykseen ja kasvuun vaikuttavat tekijät. Kasvattajien toiminnan lähtökohdan nähdään siinä olevan lapsen todellisuus – lapsilähtöisyys. Aikuinen on se, joka mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisen. Tarkastelunäkökulma on kuitenkin aikuisesta käsin lapseen päin. Lapsilähtöisen näkökulman huomioiminen todellisena vaihtoehtona jää edelleen hyvin marginaaliseksi. Kun lapset nähdään toimijoina, saadaan lapsia ja lapsuutta koskevaan keskusteluun selkeästi lapsen näkökulma teorian, tutkimusmenetelmien ja käytäntöjen tasolle. (Lehtinen 2000, 196 - 197.)

3.4 Lapsilähtöisyys suomalaisessa varhaiskasvatuksessa

Perinteisesti psykologis-pedagogisella tutkimuksella on ollut vahva asema lapsuuden luonteen ja kehityksen määrittelyllä. Yhteiskunnan muutoksien on kuitenkin havaittu tutkimuksissa yhä kiinteämmin liittyvän lapsuuteen. Lapsuus on alettu ymmärtää myös yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, jossa lapset on tunnustettu yhteiskunnallisiksi toimijoiksi. Sen pohjalta myös psykologian ja kasvatustieteen piirissä yksilön kehitystä on alettu tarkastelemaan laajemmassa yhteydessä. Monitieteelliselle lapsuustutkimukselle yhteistä on lapsuuden näkyväksi tekeminen. Lapsi nähdään toimijana oman identiteettinsä, arkinsa ja toimintansa rakentamisessa. (Lehtinen 2000, 14 - 15, Karlsson 2001, 34; Kinos 2001, 30.) Yhteiskunnallinen lapsuus muotoutuu tämän uuden lapsuustutkimuksen suuntauksen avulla. Painopiste siirtyy lasten suojelemisesta lasten oikeuksien kunnioittamiseen sekä lapsuuden yksilöllisyyden korostamiseen. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 131 - 132.)

Suomessa ajatus lapsilähtöisyydestä alkoi leviämään voimakkaasti 1990-luvun alkupuolella. Vuosikymmenen loppupuolella se sai osakseen myös kritiikkiä. Vuonna 2000 pidetyillä Kasvatustieteen päivillä Hytönen toi esiin näkemyksen, jonka mukaan lapsilähtöinen kasvatusta väheksyy opetussuunnitelmia, etukäteen laadittuja kasvatustavoitteita sekä opettamisen kautta aktiivista lapseen vaikuttamista. Kritiikki on nähtävä tarpeellisenä asiana varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittymisen kannalta. (Kinos 2001, 2.)

4 LAPSILÄHTÖINEN KASVATUSSUUNTAUS

Lapsilähtöisyyteen liittyy monia lähikäsitteitä. Lapsikeskeisyys on yksi lapsilähtöisyyden lähikäsitteistä ja käsitteet ovat osittain päällekkäisiäkin. Jo Fröbelin (1782-1852) ajoista lähtien on lapsilähtöisyydestä tai -keskeisyydestä on keskusteltu. (Lehtinen 2000, 196.)

Hytösen (2008, 21, 29, 48, 63) mukaan Jean Jacques Rousseau (1712–1778), John Dewey (1859–1952) sekä Alexander Sutherland Neill (1883–1973) olivat lapsikeskeisen ajattelutavan uranuurtajia. Lapsikeskeisessä pedagogiassa kasvattaja ohjaa lapsen oppimista ja määrittelee pitkälle lapsen elämänpiirin sisällöt. Tavoitteet määritellään lapsen ja aikuisen kompromisseina.

Suomessa pedagogisen alennustilan ja hämmennyksen uuvuttaman päiväkodin tarpeisiin kehiteltiin v.1987 projekti: ”Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa?” Tämä oli alku muutokselle ja lapsikeskeisen pikkulapsipedagogiikan ominaisuuksien hakemiselle ja uudelleen määrittelemiselle. Prosessin tuloksena syntyi uusi käsite – lapsilähtöisyys. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 84.)

Joissakin päiväkodeissa tehtyjen arviointien ja analysointien pohjalta voitiin todeta toiminnan olevan aikuiskeskeistä, aikuisten suunnitelmassa ja säädellessä lasten toimintaa. Pedagoginen suunnittelu kohdistui pääasiassa opetus- ja toimintatuokioidiin. Koko ryhmä oli mukana yhtäaikaisessa toiminnassa. Kasvattajilta kului paljon aikaa pelkästään lapsiryhmän koossa pitämiseen. Isossa ryhmässä toimittaessa lapset saattoivat joutua odottelemaan, vaikka eri tavalla järjestetyissä tilanteissa lapsia olisi voitu kannustaa nopeaan ja omatoimiseen selviytymiseen. Myös lasten keskinäiset suhteet kärsivät aikuisten säädellessä niitäkin joko suoraan tai välillisesti. (Karila ym. 2001, 73.)

Lapsikeskeisten päiväkotikokeiluiden alku sijoittuu 1990-luvun alkuun. Kokeilupäiväkodeissa toimintaa uudistettiin lapsikeskeiseen suuntaan muuttamalla päiväjäjestystä joustavammaksi, toimintaympäristön suunnittelu nostettiin tuokioiden suunnittelua tärkeämmäksi sekä lapsilta tulleita aloitteita ruvettiin kuuntelemaan ja huomioimaan. Merkittävä muutos kasvattajien käsityksissä tapahtui, kun he huomasivat, että lapset oppivat kaikessa toiminnassa ja myös toisiltaan, eivätkä

pelkästään aikuisten ohjaamisissa ja suunnittelemisissa tuokioissa. Uuden omaksuminen päiväkotieihin ei kuitenkaan käy helposti, vaan kokeiluissa koettiin muutosvastarintaa ja ongelmia. Toisaalta myös onnistumisia koettiin. (Karila ym. 2001, 74.)

Päiväkotien uutta toimintakulttuuria 1990-luvun loppupuolen hankkeissa määriteltiin usein ”lapsikeskeiseksi” tai ”lapsilähtöiseksi”. Tavallisesti ne käsitettiin vaihtoehdoksi tai kritiikiksi ”aikuiskeskeisyydelle”. Väitöskirjoissa 2000-luvun alussa lapsi nähtiin aktiivisena toimijana ja oman osaamisensa rakentajana. Lähestymistavoiltaan monet näistä tutkimuksista suuntaavat päiväkotipedagogiikan ytimeen tarkastellen samanaikaisesti kasvattajien pedagogista työtä sekä lasten toimintaa ja oppimista. (Karila ym. 2001, 75 - 76.) Myöhemmin, 2000-luvulla, päiväkodeissa alettiin toteuttamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa yhä enemmän (Kinos 2001, 36.) Kallialan (2012, 47) mukaan lapsilähtöisyys-käsite on jo osittain korvannut aikaisemmin käytetyn lapsikeskeisyys-käsitteen. Lapsen tarpeiden ensisijaisuus yhdistää lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden käsitteitä.

4.1 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyys on tämän päivän varhaiskasvatuskentällä ajanmukainen käsite ja sitä käytetään mielellään kuvaamaan kasvattajien toimintaa. Vaikka puhe on hyvin keskeisesti kasvatukseen liittyvästä asiasta, sitä käytetään liian huolimattomasti. (Kalliala 2012, 47.) Lapsilähtöisyyden toteutumisen kannalta on tärkeää, että kasvattajat ymmärtävät, mitä lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan. Päiväkodin arjessa usein kiire kuormittaa, ryhmäkoot ovat suuria, eikä yksittäisen lapsen ääni tahdo isossa ryhmässä päästä kuuluville. Toteuttaakseen lapsilähtöisyyttä, kasvattajan tulee aktiivisesti havainnoida ja kuunnella lasta sensitiivisesti huomatakseen lapsen tarpeet. (Koivunen & Lehtinen 2015, 16 - 17; Hujala ym. 2007, 56; Meggit & Walker 176 - 179; Holkeri-Rinkinen 2009, 216.)

Lapsilähtöinen pedagogiikka rakentuu lapsen omalle elämysmaailmalle ja kokemuksille. Se tarkoittaa lapsen persoonan, ainutkertaisuuden, yksilöllisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden kunnioittamista ja huomioon ottamista kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsi nähdään

luonnostaan sosiaalisena, leikkivänä, uteliaana ja aktiivisena toimijana omassa varhaiskasvatusympäristössään. Lapsilähtöisyyttä voidaan kuvata myös sanalla ”lapsiherkkyys”, millä tarkoitetaan kasvattajan herkkyyttä havainnoida lasta. (Heikka ym. 2009, 4; Hujala ym. 2007, 56; Rinaldi 2010, 20.) Karlssonin (2000) mukaan kasvattajan tulee arvioida, miten lapsen kasvua ja oppimista voi parhaiten tukea eri tilanteissa ja miten luoda sellaisia ympäristöjä, joissa lapsi omassa olemuksessaan voi tulla näkyväksi. Kasvattaja antaa lapselle tilaa ja aikaa näkyä ja ilmaista itseään. Lapsuus ei ole välivaihe kasvamisessa aikuisuuteen, vaan sillä on oma itseisarvonsa. Kasvattajan tulee kunnioittaa lapsen olemusta ei-aikuisena ja tiedostaa, että lapsella kuuluukin olla aikuisesta poikkeava tapa reagoida. (Santa-vuori & Renvall 2011, 1.)

Lapsilähtöisyyden näkökulma liitetään usein myös lapsen leikitapahtumaan. Leikki on lapselle keskeinen ja ominainen tapa toimia ja oppia (Stakes 2005, 11,20, 21). Leikkiessään lapsi oppii ja käsittelee tietoa oma tasonsa mukaisesti ja omalla leikkimisen kielellään. Leikissä lapsi on osaava, itsenäiseen toimintaan kykenevä subjekti. Lapsen kokemus itsestään toimijana leikissään, vapaana kasvattajan määräävästä asemasta, edistää lapsen valtaistumista ja on omiaan vahvistamaan hänen itsetuntoaan. Leikin spontaanisuus on syytä säilyttää, eikä leikkiä pidä valjastaa palvelemaan tiukkoja opetuksellisia tavoitteita. (Holkeri-Rinkinen 2009, 221 - 223.) Kasvattajan tehtävä on tukea leikkiä ja toimia edellytysten luojana, havainnoitsijana sekä osallistujana. Kasvattajan on kuitenkin varottava liiallista auttamista, ettei leikin kehittyminen esty. Leikissä lapsi ilmaisee itseään, rakentaa sosiaalisia suhteitaan ja kokeilee omia ideoitaan. Leikkiä pidetään suomalaisen varhaiskasvatuksen peruselementtinä. (Kalliala 2012, 205 - 207.)

Lapsilähtöisyys ei tarkoita sitä, että lapsi johtaisi toimintaa. Sen täytyy pysyä aikuisen tehtävänä jatkossakin, eikä sitä voi vierittää lapsen harteille. Mikäli kasvatijat luopuvat kasvatuksellisen auktoriteetin tarkoituksenmukaisesta käytöstä, on lapsilähtöisyys ymmärretty väärin. (Kalliala 2012, 47, 50.) Kuitenkin Kinoksen (2001, 37 - 38) mukaan pedagogisissa ratkaisuihin lapsen maailma tulee nähdä tasavertaisena aikuisen maailman kanssa. Lapsen mielenkiinnon kohteet ovat kasvatussisältöjen lähtökohtina ja asioista sopiminen tapahtuu yhteistyössä kasvatta-

jien kanssa. Hamn (1989) korostaa myös, että vapaus (päättää) pitää sisällään myös vastuullisuuden. Heikompiaan ei saa sortaa tai tappaa, eikä keltään saa varastaa. Lapsen oman henkilökohtaisen hyvinvoinnin kehittyminen tulee myös turvata. (Hytönen 2008, 69.)

Kalliala (2012, 47 - 49) näkee mahdollisena sekä tavoiteltavana aikuisjohtoisuuden yhdistämisen lapsilähtöisyyteen, jonka puitteissa lapsi saa luoda omakohtaisia merkityksiä ja vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Kallialan mielestä epäsymmetrisyys vallitsee aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa ja kasvattaja väistämättä käyttää valtaa. Mikäli sitä ei tunnusteta, kasvattaja ajautuu käyttämään valtaa peitetysti. Seurauksena aito ja suora vuorovaikutus tuhoutuu, eikä hyvä kasvatus mahdollistu. Varhaiskasvatuspuheissa kasvattajan vallankäyttö nähdään helposti negatiivisena, mutta kaikki asiat eivät hoidu kuin itsestään, lapsen kanssa neuvotellen. Kasvattaja saattaa ruveta pakoilemaan vastuuta ja vallankäyttöä, mikä johtaa hänet lopulta manipuloimaan lasta. Pahimmassa tapauksessa lapsi joutuu käyttämään sellaisissa tilanteissa valtaa, joissa aikuisen pitäisi ehdottomasti olla auktoriteetti.

Kinoksen (2001, 52) mukaan toisinaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa syytetään liiallisesta yksilöllisyyden korostamisesta. Hän näkee yksilöllisyyden kuitenkin laumasieluisuuden vastakohtana ja kysyy, että kenen tarkoitusperiä laumasieluisuus palvelee?

4.2 Miten lapsen ääni saadaan kuuluville?

Koivunen ja Lehtinen (2015, 15, 78) näkevät, että kaiken lapsilähtöisen toiminnan perustana on lapsen havainnointi. Ilman havainnointia ei voi tehdä ainuttakaan suunnitelmaa (Karila ym. 2013, 22). Kinoksen (2001, 37) mielestä lapsen intressien näkyviksi saamiseen voi käyttää leikin havainnointia, lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä, teematyöskentelyä, reggiolaisten dokumentaatioon perustuvaa projektityöskentelyä, sadutusta ja portfolioita. Apuna voi käyttää myös valmiita havainnointilomakkeita tai videotointia. Havainnoinnin pohjalta tietoa dokumentoidaan, analysoidaan, tulkitaan ja sen jälkeen edetään suunnitteluun ja toteutukseen sekä tukitoimien määrittelyyn. Arviointia tehdään säännöllisesti ja sen perusteella

toimintaa kehitetään. (Koivunen & Lehtinen 2015, 15 - 16.) Lapsi ei välttämättä enää kysele, jos hän kokee, ettei häntä kuunnella. Kasvattajan suhtautuminen lapsen kyselyihin vaikuttaa ratkaisevasti siihen, säilyttääkö lapsi luontaisen etsivän ja kyselevän ominaisuutensa. (Hujala ym. 2007, 58.)

4.3 Lapsilähtöinen toiminta vanhempien kanssa – kasvatuskumppanuus

Lapsen vanhemmilta saa merkityksellistä tietoa lapsen kokemuksista, kiinnostuksen kohteista sekä kehityksestä. Vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa lapsen päiväkodissa oloaikaan ja esittää omia toiveitaan ja odotuksiaan kasvattajille. Vanhemmat osallistuvat lapsensa yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen, johon myös lapsella on oikeus osallistua. Kasvatuskumppanuutta toteuttaen vanhemmat ja kasvattaja arvioivat yhdessä lapsen kasvua ja tekevät sen pohjalta kasvatussuunnitelmat. Vanhempien ja kasvattajien näkemykset pyritään yhdistämään näissä varhaiskasvatussuunnitelmissa. (Heikka ym. 2009, 73, 101.)

Henkilökunnalle tarjoutuu mahdollisuus tarkastella työtään ulkopuolisen silmin vanhempien osallistumisen kautta (Heikka ym. 2009, 82). Vastavuoroisesti kasvattajilta saatu tieto auttaa vanhempia tukemaan lapsensa kehitystä ja oppimista myös kotona. (Heikka ym. 2009, 73, 101.) Osa tutkijoista kyseenalaistaa vanhempien asiantuntijuutta lapsen intressien esiintuojina vedoten päiväkodin tyystin kotioloista poikkeavaan kasvuympäristöön (Kinos 2001, 34).

4.4 Lapsilähtöisen kasvatuksen suuntaviivat

Kasvatuksen tulee olla tietoista ja tavoitteellista. Sisältöjen valinnassa kasvattajat ottavat huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet, tarpeet sekä paikalliset olosuhteet. Suoritusvaatimukset eivät ole ratkaiseva tekijä määriteltäessä lapsen tekemistä. Kasvattajan tehtävä on ohjata lasta omatoimisuuteen, että lapsi kokee iloa osaamisestaan, kasvattaja myös auttaa lasta tarpeen vaatiessa. Tämän viitekehyksen avulla lapsen maailmankuvasta muodostuu monipuolinen, eheä sekä kokonaisvaltainen. (Stakes 2005, 17, 26 - 27.)

Lapsilähtöinen pedagogiikka rakentuu, Hujalan (2002) mukaan, lapsen sosiaalisuuden, leikkivyyden, uteliaisuuden ja aktiivisuuden perustalle. Parhaiten tämä

toteutuu osana arkipäivän leikkejä ja puuhia käyttäen hyväksi mahdollisimman paljon luonnollisia oppimisen ja ohjaamisen tilanteita. Lapsilähtöisen pedagogiikan hengen mukaista toimintaa on myös teema- ja prosessityöskentely. (Holkeri-Rinkinen 2009, 26.)

Oppimisen edellytyksenä on motivaatio oppimiseen. Kasvattaja voi heikentää lapsen oppimismotivaatiota vaatimalla lapselta sellaisen asian oppimista, josta lapsi ei ole lainkaan kiinnostunut. (Koivunen 2009, 43.) Ehtona todelliselle oppimiselle ja oivaltamiselle on oma tutkiminen ja kokeilu. (Kinos 2001, 30.) Lapsi on luonnostaan utelias ja kova kyselemään. Ei ole ainoastaan kasvattajan oikeus kysellä, vaan on ymmärrettävä, että kysely ja selitysten etsiminen sekä luominen ovat tärkeitä älyllisiä toimintoja. Tavoitteena on, että lapselle muodostuu luonteva tapa suhtautua asioihin tutkien – kysellen, ihmetellen, selittäen, uutta tietoa hankkien, keskustellen ja vertaillen. (Lipponen 2011, 31 - 33; Hujala & Turja 2011, 31, 33.)

Toteuttaessaan lapsilähtöisyyttä kasvattaja toisinaan joustaa suunnitelmistaan, luottaen lapsen taitoihin ja kykyihin ja heittäytyy mukaan lapsen maailmaan. Sen vuoksi ei kannata tehdä liian tarkkoja suunnitelmia, vaan antaa lapselle mahdollisuus vaikuttaa suunnitelmiin. (Hujala & Turja 2011, 53; Mörk-Huttunen 2008. 12 - 14.) Etukäteen tehdyt suunnitelmat eivät, Robin Lynn Leavitt'n (1994), näkemyksen mukaan ole silti pelkästään tukahduttavia, sillä niiden myötä lapsi kokee jatkuvuutta ja kaipaamaansa turvallisuutta. Alistavaa ja lamaannuttavaa vallankäyttöä on kuitenkin suunnitelmien joustamaton läpivieminen, oli tilanne mikä tahansa. (Holkeri-Rinkinen 2009, 227.)

Eri päivähoitopaikkojen toisistaan poikkeavat ohjelmat sekä myös työntekijöiden ohjaustyyli vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Myös kodin vaikutus tuo oman lisänsä kerryttäen lapsen historiallista kokemusta. Mikäli edelliset kokemukset edustavat aikuislähtöisen kulttuurin äärilaitaa, lapselle kasvaa kokemus alamaishenä olosta, joka voi puolestaan johtaa ”noudatin vain käskyjä”-mentaliteettiin. (Kinos 2001, 49 - 50.)

Toimintaa pyritään ohjaamaan haluttuun suuntaan, kohti valtakunnallisia tavoitteita informaatio-ohjauksen avulla, joka on keino tuottaa, jakaa ja välittää tietoa. Tietoa välitetään koulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla. (Alila 2010, 111). Esimerkiksi Turjan lukuisat koulutukset vuosina 2005-2009 on suunnattu varhaiskasvattajille sekä päivähoidon johtajille aiheesta lasten osallisuus ja sen toteuttaminen. (Turja 2010, 32.) Suomessa varhaiskasvattajien korkea koulutustaso on laadukkaan päivähoidon tärkeä osatekijä (Hujala ym. 2007, 153).

Hamnin (1989) mielestä kasvatukseen liittyvien valintojen teossa lapsella ei yleensä ole tarpeeksi syvällistä ja laajaa tietämystä ja käsitystä siitä, mikä on välttämätöntä hänen kasvulleen ja kehitykselleen, joten aikuisen on tehtävä päätös hänen puolestaan. Väitteessä tukeudutaan siihen oletukseen, että lapsi olisi tehnyt tämän valinnan, mikäli hänellä olisi tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä asiasta. (Hytönen 2008, 70.)

4.5 Kasvattajien keskeinen rooli lapsilähtöisyyden toteuttamisessa

Ammattitaidon ylläpitäminen vaatii työntekijältä taitoa jatkuvaan kehittymiseen ja uuden oppimiseen. Kasvattajan ammatillisuuden kehittymiseen vaikuttavia osatekijöitä ovat lapset, kollegat, johtaja, vanhemmat - koko yhteisö. Työyhteisön täytyy olla toimiva tukeakseen yksilöllistä oppimisprosessia. Kasvattajat oppivat (Burgoyne 1996) arjen kokemuksista, pohtivat yhdessä ongelmatilanteita, arvoivat kasvatuskäytäntöjään ja sen pohjalta kehittävät ja muuttavat toimintojaan. Toiminnan avulla muodostuu ja kehittyy asiantuntemus ja koko ryhmä ja tiimi kehittyvät. (Kupila 2011, 300, 303 - 304.) Kasvattajan tulee arvioida ja punnita uudestaan omia arvojaan ja ihmiskäsitystään. Työkuulttuurin muuttaminen on mahdollista, mikäli tarkistetaan ja tarpeen vaatiessa muutetaan niitä uskomuksia joiden varassa työtä tehdään. Kehitys- ja muutosprosessin alkuvaiheessa periaatteiden ja käytäntöjen muuttaminen voi olla kivuliasta ja aiheuttaa konflikteja työyhteisössä. Työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäminen vaatii työntekijöiden vahvan sitoutumisen ja se on yleensä hidas ja monivaiheinen prosessi. (Kinos 2001, 50 - 51; Heikka ym. 2009, 82 - 83.)

Kasvattajilla on tieto hyvistä kasvatuskäytänteistä, mutta ei aina taitoa toteuttaa niitä arjen käytännöissä (Karlsson 2001, 78). Säännölliset toimintamuodot, joiden puitteissa voidaan paneutua yhteiseen ongelmanratkaisuun, keskusteluun ja pohdintaan ovat omiaan vaikuttamaan oppivan työyhteisön syntymiseen. Yhteisymmärrykseen pääseminen ei ole niinkään päämääränä, vaan yksittäisen kasvattajan sitouttaminen omaa asiantuntijuutta tukevaan ja kollegiaaliseen prosessiin. Tämän avulla työyhteisö voi kehittyä ja löytää ammatillisiin kysymyksiin uusia ajattelutapoja. (Kupila 2011, 305, 311; Karila 2006, 44.)

Kasvattajan oma oleminen ja toiminta luovat päiväkodissa ilmapiirin, jonka varassa lapsi rakentaa käsitystä taidoistaan sekä omasta itsestään. Lapsi tarvitsee kasvattajalta rohkaisevaa myönteisyyttä tutkiessaan, opetellessaan ja ottaessaan asioita haltuunsa. Ilman herkkyyttä kasvattajan on vaikeaa ymmärtää lapsen tunnetiloja, lapsen haluja ja toiveita sekä hänen tekemiään aloitteita ja kiinnostuksen kohteita. Kasvattajan on myös tärkeää havaita lapsen paha olo ja hätä, auttaa häntä jakamaan se sekä tukea lasta kohtaamaan ja sietämään tunteita, jotka tukahdutettuina saattavat vaarantaa hänen hyvinvointinsa ja oppimisensa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 21 - 22.)

Kasvattajan kohdatessa lapsi subjektina, aktiivisena toimijana, lisääntyy lapsen kokemus osallisuudesta. Kasvattaja on ymmärrettävä, ettei hänen tarvitse olla kaikkietävä, vaan hän voi käydä tasa-arvoista keskustelua lapsen kanssa. (Leinonen 2010, 15.) Lapsi elää kiinni hetkissä ja hänen ideansa päiväkodissa toteutettavista toiminnoista tulevat usein spontaanisti. Niitä ei aina pystytä hetkessä viemään käytäntöön, mutta ne on kuitenkin hyvä ottaa keskusteltaviksi ja myöhemmin mahdollisesti toteutettaviksi. Lapsi kokee valtaistumista eli asemansa parantumista ja vaikutusmahdollisuutta omaan elämäänsä, kun hän saa vaikuttaa arkipäivän valintoihin. (Holkeri-Rinkinen 2009, 227.)

Kasvattajan on osattava luopua omista suunnitelmistaan, sillä kasvattajan suunnittelema toiminta ei ole aina lapsen kannalta paras tapa toimia. Hyvin suunniteltu toimintatuokio ei palvele lapsen tarpeita, jos lapsi ei sillä hetkellä jaksakaan kiinnostua asiasta. (Ahlholm, 52.) Rantalan (2006) ja Sameroffin (2000) mukaan lapsiryhmien kokoonpano on hyvin heterogeeninen ja jokainen lapsi kehittyy

omassa tahdissaan. Lapselle tulee asettaa omat haasteensa yksilöllisiin tavoitteisiinsa pääsemiseksi. Haasteen pitää olla lapsen kehitystasolle riittävän vaativa aiheuttaakseen lapselle ponnisteluja. Onnistuakseen kasvattajalla täytyy olla hyvä ryhmätuntemus sekä riittävästi aikaa lapsen huomioimiseen, havainnoitiin ja suunnitelmien tekemiseen. (Häggman 2014, 10 - 11.)

4.6 Lapsen osallisuus omaan elämäänsä

Koko varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkitys ja päämäärät kytkeytyvät lapsen mukana olemiseen, osallisuuteen ja se tuodaan useita kertoja esille varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lapsen hyvinvointi toteutetaan, kun kunnioittamalla lapsen näkemyksiä ja tarpeita ja ottamalla ne huomioon. Lapsen itsenäisyys lisääntyy sekä itsetunto kehittyy, kun lapsi huomaa voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä, ollen aktiivinen vaikuttaja myös omassa oppimisprosessissaan. Lapsen osallisuus ja kuuleminen on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeinen tekijä. (Heikka ym. 2009, 81.)

Stenvall ja Seppälä (2008) näkevät, että päiväkodin toimintakulttuurissa lapsi nähdään toimijana, jonka osallisuus liittyy kaikkeen arjen toimintaan (Leinonen 2010, 16.) Osallisuuden kokemisesta syntyy voimaantuminen, joka vahvistaa lapsen sitoutumisen, vaikuttamisen ja toimimisen halua. (Laakso & Uusitalo 2005, 44, 46.) Lapsen osallisuutta (kuulemistä) voidaan lisätä lasten kokouksien, lapsille suunnattujen toiminnan arviointilomakkeiden, portfoliokeskustelujen, lapsikohtaisten suunnitelmien laatimis- ja arviointikokouksien tai lasten ja heidän vanhempiensa yhteisten aloitelaatikoiden avulla. (Turja 2010, 37 - 38, 43.) Lasta ohjataan tiedostamaan ja pohtimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan. (Heikka ym. 2009, 84.) Lapsi tarvitsee rohkaisua oppiakseen aktiiviseksi puhujaksi ja kuuntelijaksi vuorovaikutustilanteissa. Lasta täytyy totuttaa kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan. Harjaantumisen kautta lapsi oppii myös ilmaisemaan suullisesti havaintojaan ja päätelmiään. (Heikka ym. 2009, 81.)

Silven (1996) näkee, että kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadulla on erittäin suuri merkitys lapsen minäkuvan, perusturvallisuuden sekä sosiaalisten

taitojen kehittymiselle. Rusanen (2000) huomioi turvallisella kiintymyssuhteella aikuiseen olevan vaikutusta lapsen sosiaalisten taitojen omaksumiseen. (Laakso & Uusitalo, 2005, 45.) Borban (1989) mukaan ihmisen itsetuntoon vaikuttavat osatekijät ovat: turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen, tehtävätietoisuus ja pätevyyden tunne. (Aho 1996, 57). Kasvattaja pystyy vaikuttamaan merkittävästi lapsen itsetunnon kehittymiseen. Ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu edistää tehtävätietoisuuden syntymistä. Tehtävätietoisuus kuvastaa elämän tarkoitusta ja motiivia ja auttaa lasta olemaan itseohjautuva ja aloitteellinen yksilö, jolla on selkeät tavoitteet toiminnalleen. Hän osaa löytää erilaisia vaihtoehtoja, pystyy kantamaan vastuuta toimintojensa seurauksista ja arvioimaan todellisuuspohjalta omia suorituksiaan. Tämä puolestaan auttaa lasta tiedostamaan, että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä. (Aho 1996, 76 - 77, 89.)

5 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Tässä tutkimuksessa käsitellään varhaiskasvatuksen toimintaympäristön aihetta valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuvien kolmen määritelmän pohjalta. Varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. (Stakes 2005, 17). Suurin osa varhaiskasvatuksen tutkimuksista kohdistuu päiväkoteihin, silti ympäristön käsitettä on käytetty vain vähän tutkimuksen perustavana lähtökohtana (Karila & Lipponen 2013, 71).

Lapsen toimijuus (agency) rakentuu, toteutuu ja kehittyy toimintaympäristön ja toimijan välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (Lehtinen 2000, 10). Toimintaympäristön arvioinnissa on kriteerinä, miten se palvelee yksittäisen lapsen sekä lapsiryhmän tarpeita ja sillä on ratkaiseva merkitys päiväkotilapsen elämässä. (Hujala ym. 2007, 56; Koivunen & Lehtinen 2015, 112). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että yksilöä voidaan ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään (Hujala ym. 2007, 56; Koivunen & Lehtinen 2015, 112). Hyvin toteutettu toiminnallinen ympäristö luo lapsille suotuisat puitteet kaikenlaiseen toimintaan. Ilmapiiri ja tunneilmasto kuvaavat tilassa ja tilanteissa vaikuttavaa psyykkistä toimintaympäristöä. Sosiaalinen toimintaympäristö määrittyy ryhmän sisäisellä toiminnalla, ryhmädynamiikalla, tilassa toimivien ihmisten välisillä suhteilla ja vuorovaikutuksella. (Koivunen & Lehtinen 2015, 112.)

5.1 Fyysinen toimintaympäristö

Fyysiseen ympäristöön kuuluvat tilat, piha-alue, lähiympäristö, materiaalit ja välineet ja sen suunnittelussa tulee ottaa huomioon sekä toiminnalliset että esteettiset näkökulmat (Stakes 2005, 18) Suomalaiselle päiväkodille on perinteisesti ominaista kodinomaisuus (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 208). Mikael Kokljuschkin (2001) ei pidä tärkeänä päiväkotien kodinomaisuutta. Hänen mielestään kaikki tilat, käytävistä varastoihin, tulee ottaa käyttöön leikki- ja liikuntatilaksi havainnoinnin kautta ilmenneiden lapsen kiinnostuksen kohteiden toteuttamiseksi (Kaplin 2010, 19.) Ojalan (1993) mukaan suunnittelussa täytyy huomioida ennen kaikkea viihtyisyys ja turvallisuus. Ympäristön turvallisuus mahdollistaa lapsen

aktiivisen toiminnan ilman pelkoja. (Kaplin 2010, 16.) Viihtyisä ympäristö kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Leikkivälineitä tulee olla riittävästi ja niiden pitää olla muunneltavia ja monipuolisia. Tilojen ja välineiden suunnitteluun voidaan ottaa lapset mukaan osana sisältöjen ja teemojen toteuttamista. (Stakes 2005, 18.) Pihan tulee houkutella lasta liikkumaan. Lähiympäristöä ja luontoa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan. (Stakes 2005, 18, 22 - 23; Pönkkö & Sääkslahti 2011, 136.)

Lasta voi kannustaa tutkivaan toimintaan ja varhaiskasvatusympäristön joustavuus ja monipuolisuus auttaa lasta käyttämään kaikkia aistejaan sekä koko kehoaan tutkimisen, kokeilemisen ja oivalluksien välineinä. (Stakes 2005, 25.) Esimerkiksi Reggio Emilian päiväkodeissa lapsen on helppo itse valita ja ottaa työskentelymateriaali käyttöönsä. Ne sijaitsevat avohyllyissä, lasten saatavilla. (Mörk-Huttunen 2008, 22.)

Anttila ja Hämäläinen (2008) kehottavat kasvattajia sitoutumaan fyysisen ympäristön kehittämiseen liikkumiseen soveltuvaksi, laittamaan liikuntavälineet lasten saataville ja karsimaan yhteisestä sopimuksesta liiallisia kieltoja. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 149.) Pönkkö ja Pönkkö (2006) tarkentavat, että lapselle pitää antaa mahdollisuus harjaannuttaa motorisia taitojaan ja liikehallintaansa, tasapainoa sekä koordinaatiokykyään. Pienen lapsen kannalta korostuu ympäristön turvallisuus ja hallittavuus. Päivittäisen liikunnan tarpeen tyydyttyminen, terveellinen ravinto ja riittävä lepo kuuluvat lapsen hyvinvointiin. Liikkuvalla lapsella on myös luonnollinen unen tarve. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 138, 147.)

Heikan ym. (2009, 35) mielestä opettajan ja lapsiryhmän lisäksi ympäristö voidaan nähdä lapsen ”opettajana”. Toimintaa voidaan viritellä käyntiin rakentamalla ja muuntelemalla ympäristöä järjestäen eri teemojen mukaisia, eri sisältöisiä, toimintanurkkauksia, joihin lapset voivat hakeutua leikkimään yksilöllisten kiinnostuksensa mukaisesti. Suunnitelmissa voi jättää toimintojen päämäärät avoimiksi, että lapset saavat itse muodostaa lopputuloksiaan käyttäen eri toimintatapoja ja materiaaleja taitojensa, kiinnostuksen kohteidensa ja ymmärryksensä mukaisesti. Yhteinen toiminta voi tarjota osallistujille erilaisia rooleja tai osatehtäviä, joiden

kautta saavutetaan yhteisiä tavoitteita. Sääntö- ja roolileikit edustavat tyypillisesti tällaista toimintaa.

5.2 Sosiaalinen toimintaympäristö

Päiväkotitoiminta muodostaa sosiaalisen toimintaympäristön, jonka toimintaa ohjaavana periaatteena on lapsilähtöisyys. (Huhtanen 2005, 9). Myönteinen sosiaalinen ympäristö tukee lapsen itsetuntoa ja auttaa identiteetin muodostuksessa. Ryhmän sisäinen toiminta ja dynamiikka, tilassa olevien ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus kuuluvat sosiaaliseen toimintaympäristöön. Sosiaalisessa ympäristössä lapset opettelevat ryhmässä toimimista, vuorovaikutustaitoja, oman vuoron odottelua, kuuntelua, itseilmaisua, sääntöjä, tapoja sekä toisten huomioonottamista. Vuorovaikutuksen kautta tapahtuu lapsen sosiaalistuminen. (Koivunen 2009, 183.)

Strandell (1994, 1995) näkee lapsen tasapainoisen kehityksen näkökulmasta erityisen tärkeäksi lapsen kuulluksi tuleminen niin käytännön asioissa, mutta myös hänen kokemuspäiriinsä tapahtumiin liittyvien asioiden osalta. Kasvattajien aito kiinnostus lapsen asioihin viestii tunnetasolla lapsen arvostamisesta. Luottamus-suhteen rakentaminen lapsen ja kasvattajan välille on aikaa vievä prosessi. (Holkeri-Rinkinen 2009, 33, 217, 220.)

Päiväkodissa kaikki, mitä lapset sekä kasvattajat tekevät sisällä ja ulkona hoitopäivän aikana liittyy sosiaaliseen toimintaympäristöön. Lapsen tuoja ja hakija ovat myös osa sosiaalista toimintaympäristöä. (Koivunen 2009, 183.) Kaskela ja Kekkonen (2006) mielestä päivittäiset kohtaamiset ja keskustelut lapsesta vanhempien kanssa synnyttävät keskinäistä luottamusta ja syventävät kasvatuskumppanuutta. Arkipäivän kokemusten, sattumusten ja pohdintojen perusteella kasvattajalla on mahdollisuus luoda lapsesta kokonaisempi kuva. (Kaskela & Kronqvist 2007, 23.)

Lapsen kuuleminen vaatii kasvattajalta antautumista vuorovaikutussuhteeseen, läsnäoloa ja ajan antamista – kiireisen ihmisen on vaikea kuulla. Siirtymäriitit, kuten esimerkiksi päivähoitoontulo- ja hakutilanteet, ovat erinomaisia, sekä lapsen, että vanhempien, kuulemiseen. Joka päivä, saapuessaan päivähoitoon, lapsi

kokee pienimuotoisen alun, askeleen uuteen. Se, miten lapsi ja hänen perheensä vastaanotetaan päivähoitoon tullessa, on hyvin merkityksellistä. Päivähoitoon tullessaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea tunteakseen olevansa turvassa ja tullessa hyväksytyksi. Päivittäisillä, arkisilla, kohtaamistilanteilla on merkittävä vaikutus kuvaan, joka lapsille ja heidän vanhemmilleen muodostuu päivähoidosta. (Kaske-
la & Kronqvist 2007, 23-24.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) mainitsee päivähoidon tavoitteeksi hyvinvoivan lapsen (Stakes 2005, 15). Päivähoidon vaikutus lapsen minäkuvaan ja käsitykseen omasta itsestään on todettu melko pysyväksi. Sosiaalinen vuorovaikutus ja kasvattajan myönteinen suhde lapseen muovaavat lapsen itsetuntoa ja minäkäsitystä. Lapsella on tarve kokea itsensä hyväksytyksi toisten silmissä. Hän tarvitsee kaverisuhteita, mutta hän tarvitsee myös kanssakäymistä aikuisen kanssa. Suuressa lapsiryhmässä joutuu kilpailemaan huomion ja oman äänen kuuluvuuden saamisesta. Pienemmässä ryhmässä lapsen mahdollisuudet tulla kuulluksi kasvavat. (Holkeri-Rinkinen 2009, 214, 216, 219, 221.)

Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus nähdään yleensä yksisuuntaisena ja kasvattaja on se, joka kasvattaa ja lapsi on vastaanottajana (Karlsson 2001, 57). Lapsen näkemykset ovat jääneet pitkään huomioimatta ja heidän tehtävänä on ollut toimia aikuisten suunnittelemissa ympäristöissä, aikuisten suunnittelemissa välineillä, aikuisten ideoita toteuttaen. Sen vuoksi lapset eivät ole tottuneet ilmaistamaan mielipiteitään. Oppiakseen siihen, heidän täytyy harjoitella mielipiteidensä julki tuomista sekä myös toisten näkemyksien huomioon ottamista ja kompromissien tekemistä. (Laakso & Uusitalo 2005, 43 - 44.)

Lapsen mielipiteisiin ja ehdotuksiin tulee suhtautua vakavasti ja tarvittaessa olla valmis laittamaan omat suunnitelmansa sivuun antaakseen lapsen ehdotuksille tilaa. Kasvattajat ovat havainneet lapsessa uskomatonta kapasiteettiä ja saaneet työhönsä virikkeitä antaessaan lapselle mahdollisuuden ideoida. Lapset ovat taitavia ideoimaan sekä ohjaamaan leikkiteemojaan ja oppimistaan. He osaavat löytää sopivia ratkaisuja ja vaihtoehtoja arjen toimintoihin. Kasvattajilla on lasten kuulemisesta hyviä kokemuksia ja he ovatkin uskaltaneet suunnittelemaan ja to-

teuttamaan toimintaa lasten kanssa yhteistyössä aiempaa joustavammin, rohkeammin ja luottavaisemmin, vaikka lopputulos on arvailujen varassa. (Heikka ym. 2009, 83.) Mikäli lapsi kokee, ettei häntä oteta vakavasti ja hänen kysymyksensä ja selityksensä häiritsevät kasvattajaa, hän saattaa jopa lopettaa ajatustensa ilmaisemisen kokien ne merkityksettömiksi. Lapsen uteliaisuutta, aloitteisuutta ja tutkivan oppimisen taitoja tulee tukea, että ne kehittyisivät, sillä niiden avulla ihminen selviää monenlaisissa toimintaympyröissä sekä lapsena että aikuisena. (Lipponen 2011, 31 - 32; Hujala ym. 2007, 58.)

Lapsen minuus ei kehity umpiossa, vaan moninaisissa suhteissa ympäristöön. Mikäli kasvattajien vaihtuvuus on tiheää, heidän on mahdotonta syventyä lapsen tunteihin syvällisesti. (Mäkinen 2011, 95.) Varhaiskasvatuksen laadunarviointitutkimuksen mukaan, 2000-luvulla, päivähoitolaisten vanhempien mielestä henkilökunnan tiheä vaihtuvuus aiheuttaa päivähoiton laadun heikkenemistä ja arempien lapsien tottuminen uusiin kasvattajiin on aikaa vievä prosessi (Hujala & Fonsen 2011, 321). Thomasin (2002) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten on helpompaa kommunikoida heille tuttuun aikuisten kanssa, joihin heillä on hyvä ja turvallinen suhde. Vaikeista asioista keskusteleminen onnistuu parhaiten muiden toimintojen ohessa.

Clark (2005) toteaa, että lapselle ominaisia kommunikaatiotapoja ovat sekä verbaaliset että non-verbaaliset tavat (Leinonen 2010, 19). Päiväkodissa on paljon eikielillistä vuorovaikutusta. Opetustilanteita ja päiväjärjestystä jäsennetään usein kuvien avulla. (Huhtanen 2005, 9, 17.) Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo ja Siikanen (2001) tuovat esiin, että tutkimusten mukaan puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät lisäävät puhetta ja edistävät sekä kielen että sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehittymistä. (Huhtanen 2005, 17).

Kasvattajan ja lapsen väliset rupattelut ja ”small talkit” jäsentävät vuorovaikutusta ja lisäävät yhteenkuuluvuutta sekä turvallisuuden tunteen kokemista (Holkeri-Rinkinen 2009, 218). Rauhalliset tilanteet, joissa kelläkään ei ole kiire minnekään, vaikuttavat olevan otollisia keskusteluille. Kasvattaja on, yleensä, päätöksen tekijänä, antautuuko hän keskusteluun vai ei. Toisinaan vaikuttaa, että kiire päästä asioissa eteenpäin estää keskusteluihin ryhtymistä. Toisaalta, kiireen kokeminen

voidaan kyseenalaistaa – mihin päiväkodissa oikeastaan on kiire? (Holkeri-Rinkinen 2009, 218.) Nylundin (2009) mukaan päiväkodin rutiinit ja aikataulut saattavat määrätä lapsen päivästä niin tiukasti, ettei vapaalle toiminnalle juurikaan jää aikaa. Silloin lapsen osallisuus ei pääse toteutumaan arkipäivän rutiineissa. (Leinonen 2010, 13; Hujala, Fonsen & Elo 2013, 18.)

Mikäli organisaation toimintakulttuuri on syynä ajanpuutteeseen ja esteenä uusien toimintatapojen soveltamiselle, niin täytyy arvioida vanhojen toimintamallien käyttökelpoisuutta tai voidaan joutua kieltäytymään uusista malleista. (Karlsson 2001, 174.) Strandell (1996) tiedostaa, että mikäli kasvattajat kokevat lapsen vuorovaikutusaloitteet ja sosiaalisen integraation uhkana järjestyksenpidolleen tai aikatauluilleen, he saattavat keskeyttää lasten keskinäisen tai aikuisten kanssa toteutetun vuorovaikutuksen (Leinonen 2010, 9).

Ryhmä koko on tärkeä tekijä määriteltäessä varhaiskasvatuksen laatua. Yhä useammat päiväkodit ovat alkaneet toteuttamaan pienryhmätoimintaa. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen 2011, 55). Pienryhmätoiminnan puitteissa toimintaa ja aikatauluja saadaan porrastettua siten, että sisä- ja ulkotilat ovat aamupäivisin jatkuvasti jonkun ryhmän käytössä. Riisumistilanteissa saa olla vain tietty määrä lapsia, että tilanne pysyy rauhallisena. Lasten leikki- ja työskentelyrauha säilyy, kun lapset jakautuvat tasaisesti eri tiloihin. Pienryhmätoiminnan avulla kasvattajilla on paremmin aikaa tukea lapsia ja antaa heille onnistumisen kokemuksia. Kasvattajien oma työssä jaksaminen paranee heidän huomattessaan, että pystyvät auttamaan lasta yksilöllisemmin. (Kangas 2013, 39 - 40, 44 - 45.)

Pienryhmä tarjoaa hyvän perustan lapsen havainnoinnille. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen 2011, 55). Toisaalta, jos kasvattaja on ammattitaitoinen, hän osaa arjen nopeissa tilanteissakin löytää otollisia keskustelutilanteita. Toisinaan huomatuksi tulemisen kokemukseen saattaa riittää sanaton viestintä, esimerkiksi lämmin katse, hymy ja hellä kosketus. Yleensä lapsi on kuitenkin halukas jakamaan asioita aikuisen kanssa ja pyrkii sen vuoksi sanalliseen kanssakäymiseen hänen kanssaan. (Holkeri-Rinkinen 2009, 216, 218.)

Lapsen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, hän tulee hyväksytyksi omana itsenään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15). Lapsen myönteisiä ominaisuuksia pyritään vahvistamaan. (Stakes 2005, 32 - 33.) Lasten keskinäinen yhteistyö johtaa toinen toisiltaan oppimiseen. Lasten yhteistyö kanavoituu lopulta kummankin lapsen omaksi osaamiseksi. (Kinos 2001, 49.)

Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat myös päiväkodin arkiset toiminnot, kuten ruokailu, ulkoilu sekä päivittäinen lepoaika. Päiväkodin ruokailuhetken aikana lapsi saa lukuisia tilaisuuksia harjoitella vuorovaikutusta ja keskustelua. Lapselle ruokailuhetki on vuorovaikutuksen kannalta haaste, mutta myös mahdollisuus. Yleensä lapsi vaikuttaa halukkaalta keskusteluun, jos kasvattaja vähänkään antaa viitteitä siihen suuntaan. (Holkeri-Rinkinen 2009, 121, 127, 218.) Metsomäki (2006) näkee tärkeinä kohtaamisina aikuisen hallinnoinnista ja opettamisesta vapaita vuorovaikutustilanteita, joissa on pääpaino lapsen omalle ajattelulle ja toiminnalle (Holkeri-Rinkinen 2009, 32).

Etenkin lepoaika on jakanut mielipiteitä puolesta ja vastaan jo pitkän ajan. Toiset ovat sitä mieltä, että lapsi ei jaksakaan koko hoitopäivää, mikäli hän ei lepoa. Joissakin päiväkodeissa vedotaan resurssipulaan, jonka vuoksi lapsi ei voi jättää lepoaika väliin. Toisissa päiväkodeissa taas osa lapsista saa lukemisen ja laulamisen jälkeen siirtyä rauhallisiin leikkeihinsä, osan jäädessä nukkumaan. Tämä on mahdollista, vaikka resurssit ovat samanlaiset. Joissakin päiväkodeissa päivälepoasia tuottaa lähes voittamattoman ongelman, toisissa taas tämä ei ole lainkaan ongelma. (Kalliala 2012, 36, 38 - 39.)

5.3 Psyykkinen toimintaympäristö

Psyykkinen toimintaympäristö on vaikeampi havaita ja sen arvioiminen on hankalampaa, koska se ei ole selkeästi näkyvää ja kuuluvaa. Se tarkoittaa tilassa ja eri tilanteissa vallitsevaa ilmapiiriä ja tunneilmastoa. Kasvattaja on keskeisessä asemassa suotuisan psyykkisen toimintaympäristön luomisessa. Tärkeitä elementtejä psyykkiselle toimintaympäristölle ovat kasvattajan persoonalliset ominaisuudet,

olemus, käyttäytyminen, vuorovaikutustaidot, äänensävy ja tapa puhua. (Koivunen 2009, 183.)

Ulkopuolinen aistii nopeasti onko hoitopaikka turvallisen, kiireettömän ja rauhallisen tuntuinen vai välittykö sieltä levottomuus, meteli ja rauhattomuus. Tärkeää on luoda turvallinen ympäristö jokaiselle lapselle. (Koivunen 2009, 183.) Turvallisuuden tunnetta luovat tutut rutiinit sekä päiväjärjestys ja pysyvät, myönteiset, ihmissuhteet. Myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri rohkaisee lasta ilmaisemaan itseään ja auttaa häntä löytämään paikkansa ryhmässä. (Mikkola & Nivalainen 2009, 19 - 22.) Lapselle tulee luoda positiivinen minäkuva, että hän ymmärtää olevansa rakastettu ja kelpaavansa sellaisenaan (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 58 - 59).

Lapsi pystyy jo hyvin pienestä pitäen, lukemaan ympäristönsä tunnekieltä. Lapsen kokemaan mielihyvään, turvallisuuden tunteeseen tai vaihtoehtoisesti pelkoon ja turhautumisen tunteeseen, vaikuttaa se, millä tavalla kasvattaja kohtaa lapsen, millä tavalla hän suhtautuu lapseen ja vastaa hänen tarpeisiinsa. Lapsen osakseen saama läheisyys ja hyväksyntä vahvistavat lapsen perusturvallisuutta. Tärkeä tunne lapselle on tietää, että hän on merkityksellinen ainakin jollekin aikuiselle. (Mikkola & Nivalainen 2009, 21 - 22.)

Peltola ja Kullberg-Piilola (2000) puhuvat tunteiden ilmaisun tärkeydestä, tunne-rehellisyydestä. Heidän näkemyksensä mukaan oikeita ja vääriä tunteita ei ole. Kaikenlaiset tunteet pitäisi sallia, vaikka kaikenlainen käytös ei olekaan sallittua. Lapsen kanssa on hyvä keskustella erilaisista tunteista ja tunnistaa sekä nimetä niitä. Mikäli lapsi ei saa koskaan näyttää ja ilmaista tunteitaan, hän saattaa pahimmillaan joutua tunnelukkoon, jolloin hän ei pysty tuntemaan enää minkäänlaisia tunteita. Aggressiivista käyttäytymistä ei silti tarvitse sallia, vaan lasta tulee ohjata muunlaisin keinoin hallitsemaan tunteitaan. (Koivunen & Lehtinen 2015, 143.)

Lapsi reagoi elämäntilanteeseensa vaikuttaviin tekijöihin yksilöllisesti. Lapsen elämäntilanteeseen vaikuttavat hänen perhetilanteensa, kaverisuhteet, suhde lä-

hiomaisiin ja kasvattajiin. Koska ihminen on kokonaisvaltainen olento, lapsen elämäntilanteeseen vaikuttavat asiat saattavat toisinaan aiheuttaa hänelle emotionaalista kuormitusta, joka purkautuu voimakkaana reaktiona. (Koivunen 2009, 139 - 140, 144 - 145.)

Kasvattajat vaikuttavat päiväkodin ilmapiiriin toteuttamalla eettistä arvo- ja normikasvatusta huomioiden eri-ikäisten lasten kyvyn omaksua näitä normeja ja arvoja. He ohjaavat yhteisten sääntöjen avulla vuorovaikutusta sekä opettavat hyvää käyttäytymistä ja ihmissuhteissa myönteistä suhtautumistapaa. Osa lapsista voi tarvita jotain konkreettisempaa keinoa, vaikkapa, nukketeatteria, ymmärtääkseen asian. Kasvattajat huolehtivat lapsen oikeuksien toteutumisesta ja opettavat lasta kunnioittamaan sekä omia että toisten oikeuksia. Päiväkodin ja kodin on hyvä sopia yhteistyössä näistä eettisistä käytänteistä, ettei lapselle tule ristiriitaa erilaisista käytänteistä. (Vienola 2011, 162 - 164, 169, 174 - 175.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksen toteuttamista vaihe vaiheelta käsitellen tutkimusmenetelmiä, tutkimuksen tavoitteita ja tutkimusongelmia, esioletuksia, tiedonkeruumenetelmiä, tutkimuksen kohdejoukon valintaa, aineiston analysointitapaa sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä kasvatustieteen tutkimuksessa

Aiemmin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettiin menetelmänä usein määrällistä mittaamista. Filosofisten perusteiden pohdinta syrjäytyi metodikeskeisyyden vuoksi. Pyrkiessään tarkkaan mittaamiseen kasvatustiede tyytyi yksinkertaistettujen ongelmien selvittelyyn ja karttoi vaikeammin mitattavia kysymyksiä. Vähitellen huomattiin, että tilastollisin menetelmin ihmisen inhimillistä toimintaa on vaikea mitata ja kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä soveltuu paremmin inhimillisen toiminnan tutkimiseen. Pikku hiljaa, kvalitatiiviset eli laadulliset tutkimusmenetelmät, alettiin hyväksyä osaksi sosiaali- ja kasvatustieteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 32 - 33.)

Laadullisen tutkimuksen avulla ilmiötä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti, syvemmin ja monesta eri näkökulmasta (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 160, 164). Tutkimuksen päämääränä on tuoda esiin tutkittavien henkilöiden oma näkökulma ja omat kokemukset. Siten kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään todellisen elämän kuvaamiseen eli saamaan mahdollisimman välitöntä tietoa tutkimuskohteesta. (Hirsjärvi ym. 1997, 161.)

Laadullisen tutkimuksen avulla ei pyritä selittämään laajasti yleistettäviä ilmiöitä, eikä pyritä antamaan mahdollisimman kattavaa kuvaa ilmiön esiintymisestä. Kiinnostus voidaan suunnata jonkin ilmiön mahdollisiin syihin ja niihin liittyviin tulkintoihin. Laadullinen tutkimus on tyypillisesti induktiivista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa käytettävä induktiivinen päättely tarkoittaa päättelyä, joka etenee yksittäistapauksista yleistyksiin aineiston avulla ja päättyy johonkin yleistävään havaintoon. Tiukat reunaehdot ovat laadulliselle tutkimukselle vierai-

ta, eikä se rajaa etukäteen ilmiöiden syitä tai seurauksia. Laadullinen tutkimus on aineistolähtöistä ja aineiston avulla ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman rikas kuva. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201 - 202.)

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esiin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden oma näkökulma ja kokemukset. Haastattelujen avulla kerättiin tietoa todellisesta elämästä ja siten mahdollisimman välitöntä tietoa tutkimuskohteesta. Tuloksia suhteutettiin aineistolähtöisesti teoriaan ja muihin tutkimuksiin. Tuotetun tiedon avulla tutkimukseen osallistuneilla on mahdollisuus syventää ymmärrystänsä lapsilähtöisestä toiminnasta ja hyödyntää sitä työssään. Myös tutkijan oma ammatillisuus kehittyi tutkimuksen tuottaman tiedon välityksellä.

6.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kasvattajien näkemyksiä lapsilähtöisestä toiminnasta päiväkodissa, miten kasvattajat ottavat huomioon lapsilähtöisen toimintamallin ja millainen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö kasvattajien mielestä tukee lapsilähtöistä pedagogiikkaa? Auttaako lapsilähtöinen toiminta lapsen hyvinvoinnin saavuttamisessa päiväkotiympäristössä? Voiko lapsilähtöinen pedagogiikka auttaa tukemaan lapsen itsetuntoa ja kehitystä niin, että lapsen on mahdollista kasvaa tasapainoiseen aikuisuuteen? Tutkimuksessa tarkasteltiin ennen kaikkea lapsen ja kasvattajan välistä toimintaa. Tässä näkökulmassa pitäydyttiin, vaikka esimerkiksi lasten keskinäisiä suhteita ja kodin vaikutusta olisi toimintaympäristön puitteissa voinut myös tarkastella. Koska tutkimus toteutettiin yksilötyönä, oli perusteltua välttää liian laajan näkökulman ottamista aiheeseen.

Tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat:

Päätutkimusongelma:

1. Mitä lapsilähtöisellä toiminnalla päiväkodissa tarkoitetaan?

Alatutkimusongelmat:

2. Miten lapsilähtöinen toiminta huomioidaan päiväkodissa?
3. Millainen toimintaympäristö tukee lapsilähtöistä varhaiskasvatusta päiväkodissa?

6.3 Laadullisen tutkimuksen esioletukset

Laadulliset tutkimukset ovat yleensä hypoteesittomia eli niihin ei liity ennakkoletuksia. Niissä eteneminen tapahtuu aineistosta käsin ja ennakkoletuksia on mahdollisimman vähän. Täysin ennakkoletuksista ei voi kuitenkaan päästä, ja siksi ne olisi syytä tiedostaa. Ennakkoletuksia voi käyttää tutkimuksessa ääneen lausuttuina esioletuksina. Myös työhypoteeseja eli omia arvauksiaan tutkimuksen tuloksista voi tutkija käyttää työnsä apuna. Yksi laadullisen tutkimuksen tehtävä on auttaa luomaan uusia hypoteeseja mahdolliselle myöhemmälle määrälliselle tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 1998, 19 - 20.)

6.4 Tämän tutkimuksen esioletukset

Syksyllä 2008 Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma teetti Taloustutkimuksella tutkimuksen YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen tuntemuksesta suomalaisten keskuudessa. Vain hieman yli puolet (54 %, n=980) vastaajista oli kuullut sopimuksesta. Kaikista vastaajista noin 80 prosenttia oli tutkimuksen mukaan sitä mieltä, että lasten mielipidettä kysytään liian harvoin heitä itseään koskevista asioista ja vastaajista 92, 6 prosenttia oli sitä mieltä, että aikuiset voivat tehdä parempia päätöksiä, jos he ottavat lasten mielipiteet huomioon. Päiväkotikäisten lasten kuulemisen kannalla oli 70 prosenttia vastaajista. (Lapsen oikeudet -kampanja 2008.) Lapsinäkökulman toteutumiseksi on jo toimittukin. Esimerkiksi vuosina 2004–2005 Heinämäen (2006, 19) mukaan Suomessa on toteutettu VarTu-hanke (varhaisen tuen hanke), joka on avannut uuden näkökulman lapsen tukemiseen: huomio on siirretty lapsesta ja hänen ongelmistaan kasvattajayhteisön – siis aikuisten – toimintaan ja ominaisuuksiin. (Pyökkimies 2009, 5-6.)

Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 15) mukaan lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen ei ole itsestäänselvyys. Käytännön elämässä lapsilähtöisyyden käsite on kas-

vattajille epäselvä ja sen merkitys jääkin usein pelkäksi fraasiksi (Kalliala 2012, 50; Kinos 2001, 3). Kallialan (2012) mielestä on outoa, että suomalaisen varhaiskasvatuksen perusideologia vaikuttaa olevan pysyvästi epäselvä. Edes asiakirjat ja uudenlainen, innostava, keskustelu eivät ole tuoneet yhteisymmärrystä siitä, miten lapsen hyvinvointia pitäisi käytännössä tavoitella. Asiakirjoista etsivä löytää löytää haluamansa, sillä vaikuttaa siltä, että ne on laadittu ”jokaiselle jotakin”-periaatteella. (Kalliala 2012, 42 - 43.) Käytäntö ja teoreettisesti perusteltu tutkimus päiväkotien pedagogisen toiminnan kehittämisestä tulisi saattaa tiiviimpään vuoropuheluun keskenään (Niiranen & Kinos 2001, 76; Hujala, Fonsen & Elo 2013, 18).

Strandellin (1992 a, 26) mukaan aiemmin lapsiin kohdistetut tutkimukset puhuivat usein ”lapsen edun nimissä”. Lapsen nimissä puhumista on kutsuttu myöhemmin lasten ”päiden yli puhumiseksi”, sillä niissä eivät tulleet esiin lasten omat mielipiteet. Näiden tutkimusten avulla aikuiset ajoivat omia, mutta yleensä ”lapsen parasta” tarkoittavia etujaan. (Karila ym. 2001; Hirsjärvi & Huttunen 2001, 130 - 131.)

Varhaiskasvatuksen laadunarviointitutkimuksen (2000-luvulla) mukaan sekä vanhemmat että kasvattajat toivovat pitkäkestoinen leikin mahdollistamista päiväkodissa. Tutkimuksen pohjalta selvisi, että päiväjärjestys ei ollut esteenä pitkäkestoisien leikin toteutumiselle, vaan tilojen toimimattomuus oli osittain syynä, ettei se voinut toteutua. Sekä kasvattajat että vanhemmat olivat tutkimuksessa sitä mieltä, ettei lasten aloitteita ja ratkaisumalleja huomioida päivähoidossa tarpeeksi ja että on tarkasteltava kriittisesti toiminnan omaehtoisuutta sekä leikin merkitystä lasten oppimiselle. (Hujala & Fonsen 2011, 323 - 324.)

Vanhemmuuden katoamisesta puhutaan paljon ja siihen etsitään lääkkeeksi kieltoa ja kuria, toisaalla kuitenkin puhutaan samaan aikaan siitä, että liikaa ei saisi lasta kontrolloida ja kieltää. Mönkkönen (2001) ihmettelee, halutaanko kasvattajien vastuu häivyttää näkymättömiin toteuttamalla ohjaamatonta vuorovaikutusta. (Holkeri-Rinkinen 2009, 26.)

6.5 Aineiston keruu haastattelemalla

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on joustavaa. Tutkimuksen toteutusta voidaan muunnella ymmärryksen syvetessä. Jäykkiin tutkimusasetelmiin jumiutumista vältetään herkkyyden esiin tuomiseksi. Tarvittaessa voidaan myös lähteä kokonaan uusille poluille. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 203 - 204.)

Haastattelu on tyypillinen kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston keruutapa. Haastattelussa tapahtuu aina vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteeseen. Tyypillisesti haastattelu on ennalta suunniteltu, haastattelijan alulle panema ja ohjaama, haastatteliija pitää haastattelua yllä ja motivoi haastateltavaa. Haastattelijan täytyy tuntea roolinsa ja myös haastateltava oppii tuntemaan sen. Haastateltavan täytyy pystyä luottamaan siihen, että haastattelussa esiin tulleet asiat käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoitujen haastattelukysymysten avulla. Haastattelu oli hyvin yksinkertainen ja järkevä tapa kerätä tietoa ihmiseltä hänen ajatuksistaan ja motiiveistaan. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja haastateltavien anonyymiyttä säilyttäen. Haastatteluissa käytettiin apuna matkapuhelinta sekä koululta lainattua nauhuria, joihin haastattelut äänitettiin. Äänittämisestä ilmoitettiin etukäteen haastateltaville.

6.6 Tutkimuksen kohdejoukko

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä vaikka vain yhdestä tapauksesta tai yhden henkilön haastattelusta (Eskola & Suoranta 1998, 18). Aineisto voi, toisaalta, käsittää joukon yksilöhaastatteluja. Näiden lisäksi käytetään myös parihaastatteluja sekä ryhmähaastatteluja. Tutkijan täytyy löytää näistä menetelmistä omaan tutkimukseensa parhaiten sopiva menetelmä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko on tarkoituksenmukaisesti valittu (Hirsjärvi ym. 1997, 161, 164.) Aineiston täytyy tuoda esiin tutkimusongelmien kannalta olennaiset piirteet (Uusitalo 1991, 80 - 81). Haastattelussa korostuu se, että haastateltava on subjekti, jonka täytyy antaa ilmaista tietoa mahdollisimman vapaasti. Haastatelta-

va on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi ym. 1997, 161.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavina olivat erään pienen päiväkodin lastentarhanopettajat. Tutkimuksessa heitä kutsuttiin haastateltaviksi. Heitä oli neljä. Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna. Puhuessaan tässä tutkimuksessa kasvattajista, haastateltavat tarkoittivat lastentarhanopettajia. Teoriakirjallisuudessa puhutaan myös kasvattajista ja siinä kasvattajiin kuuluvat lastentarhanopettajat ja esiopettajat. Yksilöhaastattelu oli tässä tutkimuksessa parhaiten toteutettavissa oleva menetelmä. Kun yksi haastateltava oli haastattelussa, niin päiväkodin muut varhaiskasvattajat huolehtivat lapsista.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoitujen kysymysten avulla, joihin haastateltavat vastasivat omin sanoin. Puolistrukturoidut kysymykset tarkoittivat sitä, että kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset ja lähes samassa järjestyksessä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Joissain oppaissa puolistrukturoitu haastattelu ja teemahaastattelu mielletään samaksi menetelmäksi, sen sijaan Eskolan & Suorauhan (1998, 87) mukaan puolistrukturoitu haastattelu ja teemahaastattelu ovat toisistaan eroavia menetelmiä. Teemahaastattelussa ei haastattelijalla ole mm. valmiiksi laadittuja kysymyksiä.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat vastasivat valmiiksi muotoiltuihin kysymyksiin anonyymisti. Anonyymisti vastaaminen oli heidän oma toivomuksensa. Tutkimuksen tarkoitus ei ollut selvittää tämän kyseisen päiväkodin käytäntöjä lapsilähtöisen näkökulman toteuttamisessa, vaan varhaiskasvattajien näkemyksiä lapsilähtöisyydestä. Päiväkotia ei nimetty, ettei haastateltavia pystytä sen perusteella tunnistamaan. Koska päiväkoti oli pieni ja tutkimuksessa tutkittiin herkkiä ja arkoja asioita, niin sekä haastateltavien että paikan anonyymius vapautti haastateltavat kertomaan todellisia mielipiteitään ja näkemyksiään. (Hirsjärvi ym. 1997, 206.)

6.7 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen vaikein vaihe on Suorannan (1995b) mukaan tutkimusaineiston analysoiminen (Eskola & Suoranta 1998, 138). Mikäli kysymyksessä on haastatteluaineisto, aloitetaan aineiston käsittely litteroinnilla, tekstin purkamisella, sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa voidaan lähestyä, esimerkiksi tematisoinnin kautta (Eskola & Suoranta 1999, 175). Se tarkoittaa, että aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja eli keskeisiä aiheita, joiden avulla voidaan vertailla haastattelujen yhdistäviä (tai erottavia) seikkoja. Teemojen alle koetaan joka haastattelusta ne kohdat, joissa puhutaan kyseessä olevasta teemasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Mikäli tutkitaan, esimerkiksi, millainen on onnistunut seminaari ja millainen on puolestaan epäonnistunut seminaari, niin luonnollisesti, pyritään löytämään aineistosta onnistumisen tai epäonnistumisen elementtejä. Aineistosta voidaan antaa näytepaloja, sitaatteja. (Eskola & Suoranta 1999, 176.)

Teemojen keskeinen anti tiivistetään omin sanoin ja mukaan liitetään tulkintoja ja teoriaa. Haastatteluissa ilmenneet teemat eivät välttämättä noudata orjallisesti haastattelussa käytettyjen kysymyksien sisältöteemoja. Tutkimuksellista mielikuvitusta käyttäen analysointiotetta, kuten teemoittelu, sisällönerittely, kvantifikointi, tyypittely, voidaan yhdistellä keskenään siten, että esimerkiksi, teemoittelu ei sulje pois tyypittelyä. Prosessin etenemisen taustalla on kuitenkin koko ajan tutkimusongelma ohjaamassa tutkimuksen kulkua. Pyritään saamaan tutkimusongelmaan eli kiinnostuksen kohteena olevaan ilmiöön, liittyvät löydökset tiivistettyä ja tulkittua sekä peilattua oman ja muiden ajattelun (teoriat, tutkimukset, näkökulmat) kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, 105, 109 - 116) mukaan, kun tekstinmuodossa olevaa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen, puhutaan sisällönanalyysistä. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin kytkevä tiivistetty kuvaus. Samaa aineistoa sisällönanalyysillä analysoitaessa voidaan hyödyntää niin laadullista sisällönanalyysia kuin sisällön määrällistä erittelyä tai

näitä molempia. Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä pilkotaan aineisto ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja järjestetään lopuksi uudelleen, uudenlaiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, riippuen siitä, perustuuko analyysi ja luokittelu aineistoon vai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on aineistossa. Siinä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen määrättyjä ja teoriaa rakennettaessa aineisto on lähtökohtana. Silloin käytetään induktiivista päättelyä, jolloin yksittäisistä havainnoista edetään yleisempiin väitteisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 83.) Tuomen ja Sarajärven (2002, 98) mukaan induktiivista päättelyä on mahdotonta toteuttaa ilman minäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tekemissä havainnoissa on yleensä mukana yleisesti hyväksyttynä pidettyyn teoriaan pohjautuvia ajatuksia. Tutkijan asettamia ovat myös, tuloksiin vaikuttavat, tutkijan käyttämät käsitteet ja menetelmät. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Sisällön jäsentäminen, teemoittelu, tyypittely, kvantifikointi tai kielellinen analyysi eivät ole vielä sinänsä tuloksia, vaan aineistoa täytyy tarkastella analyttisesti, tehdä havaintoja ja löydöksiä, joita sitten tulkitaan teoreettisen aineksen sekä oman ajattelun avulla. Analysoidessaan tutkija miettii, mitä nämä löydökset kertovat ja mitä näistä voidaan päätellä? Analysointi on yleensä objektiivista ja vasta tulkinnoissa on mukana tutkijan omaa päättelyä. Analysoidessaan tutkija etsii, löytää, erittelee, luokittelee ja yhdistelee tietoa, ottaen huomioon myös aiemman tietämyksen, kokemuksen, maailmankuvan, tiedonkäsitykset ja arvot. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Analysoinnin avulla tuodaan esiin ilmiön olennaisia piirteitä, yhteisiä kokemuksia ja merkityksiä tai kuvataan erilaisuuksia. Laadullisen tutkimusaineiston analysointi on luova prosessi, joka voi vielä muuttaa muotoaan analyysin edetessä. Prosessi on melko työläs ja vaatii kärsivällisyyttä. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 202.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten esittely ja pohdinta on jousa-

vaa. Pohdiskelua, joka yhdistää aineiston ja teoreettisen tutkimuskirjallisuuden, voi olla jokaisen luvun yhteyteen liitettynä tai tutkimustulokset voidaan suhteuttaa kirjallisuuteen käsittelyn lopuksi. Vaihtoehtona on myös näiden välimuoto. Vaikka kirjallisuus olisi sovitettuna asianmukaisiin lukuihin, täytyy silti olla mukana pohtiva loppuluku, joka liittää päätelmät laajempiin yhteyksiin. Aikamuotona laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä preesensiä ja persoonamuotona yksikön ensimmäistä persoonaa. Yksikön ensimmäistä persoonaa käytetään etenkin silloin, kun kirjoittaja kertoo, miten hän teki tutkimuksen. (Hirsjärvi ym. 1997, 268 - 269.)

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi aloitettiin litteroinnilla, jossa purettiin haastattelun äänitetty materiaali, sana sanalta, tekstin muotoon. Sen jälkeen aineisto koottiin eri teemojen alle. Myös sitaatteja käytettiin havainnollistamassa aineistoa ja elävöittämässä tekstiä. Tutkimuksen analysointi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aluksi tulokset esitettiin ja sen jälkeen niitä tulkittiin ja vedettiin johtopäätökset. Lopuksi kirjoitettiin pohdinta-osuus tutkimuksesta ja sen tuloksista.

6.8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen analysointia varten ei varsinaisesti ole yksiselitteisiä ohjeita ja viime kädessä tutkija luo itse tutkimuksensa analysointisäännöt. Uskottavuuden ja luotettavuuden arvioimiseksi tutkijan täytyy kirjoittaa omat analysointisääntönsä selkeästi näkyville. Laadullisen tutkimuksen tärkeä menetelmällinen vaatimus on koko tutkimusprosessin näkyväksi tekeminen. Sääntöjään ja ratkaisujaan perustellessaan tutkimuksen tekijän osaaminen tulee näkyviin. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 203.) Tutkija itse onkin laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri ja tutkimusraportit ovat usein hyvin henkilökohtaisia ja sisältävät runsaasti tutkijan omaa pohdintaa (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää päiväkodin lastentarhanopettajien eli haastateltavien mielipiteitä lapsilähtöisyydestä. Sen vuoksi tutkimukseen valittiin luonnollinen ryhmä varhaiskasvattajia haastateltavaksi. Heidän mielipiteensä edustivat tässä tutkimuksessa alan ammattilaisten mielipiteitä. (Hirsjärvi, Remes

& Sajavaara 1997, 181.) Tutkimus ei välttämättä tuottanut kattavaa ja yleistettävää tietoa kasvattajien näkemyksistä, sillä tutkijan mukaan, muun muassa, haastateltavien ikä ja koulutus saattavat vaikuttaa vaihtelueroja näkemyksissä.

Tutkimus toteutettiin niin, ettei päiväkodin nimi, eivätkä haastateltavien nimet tule esiin tutkimuksen missään vaiheessa, joten tutkimuskohdetta ei ole mahdollista tunnistaa. Tutkimuslupa tutkimuksen tekemiseen anottiin päiväkodin johtajalta. Haastateltavilta pyydettiin sähköpostitse lupaa haastatteluun ja he lupautuivat haastateltaviksi. Haastateltaville ilmoitettiin etukäteen haastattelun äänittämisestä. (Eskola & Suoranta 1998, 52 - 53.) Ennen haastattelua, haastattelukysymykset testautettiin lastentarhanopettajalla, joka ei osallistunut tutkimukseen haastateltavana. Näin saatiin tietoa, olivatko kysymykset ymmärrettäviä. Haastattelusta kertynyttä materiaalia käsiteltiin luottamuksellisesti ja materiaali säilytettiin poissa näkyviltä. Tutkimuksen tieteellinen raportti toimitetaan tutkimuskohteena olleelle päiväkodille sekä tutkimuksen tekijän oppilaitokselle.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saada tietoa tämän kyseisen päiväkodin toiminnasta, vaan tarkoitus oli saada selville, miten varhaiskasvattajat ymmärtävät lapsilähtöisen toiminnan ja lapsilähtöisen toimintaympäristön päiväkodissa. Vastauksia käsiteltiin näiden kahden teeman ohjaamina. Varhaiskasvattajien vastaukset kumpusivat heidän omasta todellisuudestaan, arkielämästään ja peilautuivat heidän omakohtaisiin kokemuksiinsa. Haastattelujen antia tuodaan esiin teorian ja aineiston vuoropuhelun muodossa.

7.1 Lapsilähtöisyys

Tämän teeman alla käsitellään, haastattelukysymys kerrallaan, miten haastateltavat ymmärtävät lapsilähtöisyys-käsitteen, mitkä osatekijät vaikuttavat lapsilähtöisyyden toteutumiseen, miten lapsilähtöisyyttä voitaisiin lisätä päiväkodissa ja mitä haasteita haastateltavat näkevät lapsilähtöisyyden toteutumiselle.

7.1.1 Mitä on lapsilähtöinen toiminta päiväkodissa?

Kaikki neljä haastateltavaa kokivat lapsilähtöisen toiminnan perustana olevan lapsen tarpeet, lapsen toiveet ja mielipiteet sekä ikätaso ja senhetkiset kehitystarpeet ja -haasteet. Lapsilähtöisessä toiminnassa oli haastateltavien mielestä tärkeää, että kasvattajat olivat kiinnostuneita lapsesta, että lapselta kyseltiin hänen toiveistaan ja mielipiteistään ja lasta myös aidosti kuunneltiin.

Heikka ym. (2009, 4) tuovat esiin, että lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, subjektina. Perusajatuksena on, että kasvatuskäytännöt tulee rakentaa siten, että jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomioituiksi. Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, joiden avulla kasvatusprosessi etenee lähtevät lapsesta itsestään. Lapsi on kasvatuksen suunnittelun keskiössä oma sosiokulttuurinen kontekstinsa huomioon otettuna. Lapsen elämään tutustutaan kokonaisuutena ja häntä havainnoidaan sekä kuunnellaan. Lasta on kuultava häntä itseään koskeissa asioissa ja hänen mielipiteensä on huomioitava iän ja kehitystason mukaisesti (LOS 12. artikla).

Yksi haastateltu toi esiin, että lapsilähtöinen toiminta oli läsnä kaikessa toiminnassa, mitä varhaiskasvatuksessa toteutettiin.

Lapsilähtöisyys liittyy Stenvallin ja Seppälän (2008) mukaan kaikkeen toimintaan päiväkodissa siten, että lapsi nähdään toimijana, jolla on osallisuus eri toimintoihin päiväkodin arjessa (Leinonen 2010, 16). Toisinkin voi olla, Karlsson (2001, 78) tuo ilmi, että vaikka käsite ymmärretään, sitä ei osata viedä käytäntöön.

Yhden haastateltavan mielestä lapsi ei aina osannut vastata, kun häneltä kysyttiin hänen toiveistaan, mutta toiveet nousivat esiin tekemisen kautta. Lasta voitiin auttaa tuomaan mielipiteitään esiin, esimerkiksi, antamalla hänelle jonkun teeman, jonka kautta lapselle syntyisi ideoita ja toiveita, joita voitaisiin sitten myöhemmin toteuttaa. Tärkeää olisi, ettei aikuinen heti tyrmäisi ideoita, vaan mahdollistaisi lapsen mukana olon inspiroimassa, suunnittelemassa ja toteuttamassa päiväkodin eri toimintoja.

Teoriatiedon mukaan mielipiteiden ilmaisu ei välttämättä onnistu ilman harjoittelua. Lapset kyllä oppivat, harjaantumisen kautta, ilmaisemaan mielipiteitään, otamaan huomioon toisten mielipiteet ja tekemään kompromisseja sekä myös ymmärtämään sen, etteivät kaikki voi aina saada mielipidettään läpi. (Heikka ym. 2009, 81; Laakso & Uusitalo 2005, 43 – 44.) Heikan ym. (2009, 83.) välittämä tieto tukee sitä, että tekemisen kautta lapsi voi inspiroitua luomaan uusia ideoita. Lapsi on taitava ideoija ja osaa ohjata leikkiteemojaan ja oppimistoimintojaan, sekä löytää käytännön pulmiin ratkaisuja ja vaihtoehtoja.

Yhdenkään haastateltavan mielestä lapsilähtöisyys ei ollut sitä, että lapsi voisi päättää kaikista asioista. Haastateltavien mielestä kasvattajan piti olla turvallinen ja vastuullinen sekä viime kädessä se, joka ohjasi ja teki päätökset. Haastateltavien mukaan kasvattaja joutui myös toisinaan toimimaan lapsen mielipiteen vastaisesti, mutta kuitenkin lapsen etua ajatellen.

Kallialan (2012, 47, 50) näkökulma tukee kasvattajien näkemystä siitä, että lapsilähtöisyys ei tarkoita sitä, että lapsi voi päättää kaikesta. Kasvattajalla täytyy säilyä auktoriteetti-asema. Pedagogisissa kysymyksissä tasa-arvo on lapsilähtöisyy-

dessä silti tavoiteltavaa. (Kinos 2001, 37 - 38). Hamn (1989) korostaa, että asioihin vaikuttaminen tuo mukanaan myös vastuun. Ketään ei saa kohdella väärin. Oma ja toisten hyvinvointi täytyy olla turvattu. (Hytönen 2008, 69.) Kalliala (2012, 47 - 49) tuo esiin, että lapsen ja kasvattajan välillä vallitsee epäsymmetrisyys ja kasvattaja, väistämättä, on se, joka käyttää valtaa. Jos kasvattajan vallankäyttö koetaan kielteisenä, niin siitä saattaa tulla peiteltyä. Pahimmassa tapauksessa kasvattaja pakoilee vastuuta ja manipuloi lasta päästäkseen päämääräänsä. Lapsi saattaa siinä tapauksessa joutua ratkomaan sellaisia tilanteita, joihin hänellä ei ole taitoa.

7.1.2 Miksi lapsen vaikuttaminen asioihinsa on tärkeää?

Kaikki neljä haastateltavaa pitivät tärkeänä, että lapsi sai vaikuttaa häntä koskeviin asioihin ja päätöksiin, sillä hoitopäivä oli pitkä. Yksi haastateltava muistutti, että lapsi saattoi myös ikävöidä vanhempiaan. Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä, että lapsen mielipiteitä kuultiin ja että hän sai kokea olevansa merkityksellinen, arvokas ja hyväksytty – se vahvisti lapsen itsetuntoa ja persoonallisuutta.

Laakson ja Uusitalon (2005, 44, 46) mukaan tullessaan kuulluksi ja voidessaan jakaa kokemuksiaan muiden kanssa lapsen osallisuus ja voimaantuminen lisääntyy. Se lisää lapsen halua toimia ja vaikuttaa sekä helpottaa hänen sitoutumistaan yhteisiin päämääriin. Silven (1996) näkee, että kasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhteen laatu on merkittävä vaikuttaja lapsen minäkuvan, perusturvallisuuden sekä sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. (Laakso & Uusitalo, 2005, 45.)

Kaikki neljä haastateltavaa olivat huomioineet, että lapsella oli parempi motivaatio ja herkkyys oppia uusia asioita, jos asiat olivat hänelle kiinnostavia. Kun lapsi sai vaikuttaa toimintaan mielipiteineen, se auttoi lasta viihtymään päiväkodissa.

Koivunen (2009, 43) näkee oppimisen edellytyksenä motivaation oppimiseen. Lähtökohtana tulee olla lapsen kiinnostuksen kohteet, arkipäivän kokemukset ja niiden pohjalta nousevat ongelmat. Lapsi kokee lapsilähtöisesti suunnitellun toiminnan mielekkäänä ja voi yllättää kasvattajat osaamisellaan. (Kinos 2001, 30.)

Kaikki neljä haastateltavaa saivat tietoa lapsen tarpeista, kiinnostuksen kohteista, mielipiteistä ja ajatuksista suorien kysymyksien avulla, keskustelujen kautta ja kuuntelemalla lapsia. Kaikki haastateltavat näkivät myös havainnoinnin olennaisena tapana saada tietoa lapsen tarpeista ja mielenkiinnon kohteista. Lasta tarkkailemalla huomasi, mikä leikki kiinnosti, mistä lapsi innostui tai millaiseen toimintaan hän halusi osallistua, jos sai valita. Kaikki haastateltavat kokivat, että leikin tai muun tekemisen lomassa lapsi usein kertoi asioita, joista kasvattaja saattoi poimia hyviä ideoita. Kaksi haastateltavaa piti oivallisena keinona myös sadutusta.

Teoriatiedon mukaan lapsen intressien näkyviksi saamiseen voi käyttää kasvattajien mainitsemaa lapsen kuulemista ja kuuntelemista (Karlsson 2001, 182 - 183), sadutusta ja esimerkiksi leikin havainnointia (Kinos 2001, 37). Havainnointi on kaiken lapsilähtöisen toiminnan A ja O. Ilman sitä ei voida tehdä suunnitelmia, eikä myöskään arviointeja. (Karila 2013, 22.)

Kaksi haastateltavaa koki vanhempien roolin merkityksellisenä. Vanhemmat kertoivat lapsen kiinnostuksen kohteista ja millaisia asioita lapsi harrasti kotona. Heidän mielestään vanhemmilla oli myös tärkeä rooli olla mukana lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa.

Heikka ym. (2009, 73, 101) näkevät vanhemmilta saadun tiedon tärkeänä muodostettaessa kokonaiskäsitystä lapsesta. Kasvatuskumppanuuden pohjalta vanhemmilla on tärkeä osa laadittaessa lapsen yksilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Yksi haastateltava näki tarpeelliseksi jakaa havaintonsa työkavereiden kanssa ja kuulla myös heidän tekemistään havainnoista.

Burgoynen (1996) mukaan kasvattajat voivat keskustella ja pohtia keskenään eri tilanteita ja miettiä yhdessä ratkaisuja. Kokemuksien jakaminen auttaa työkäytäntöjen ja työyhteisön kehittämisessä. (Kupila 2011, 300, 303 - 304.)

7.1.3 Milloin lapsi mieluiten kertoo ajatuksistaan?

Tietoa lapsen tarpeista, kiinnostuksen kohteista, mielipiteistä ja ajatuksista kaikki neljä haastateltavaa saivat, kaiken päivää, arkisissa tilanteissa. Haastateltavilla oli

yhteinen näkemys, että lapsi kertoi asioistaan oikeastaan aina, kun kasvattajalla oli aikaa ja oikeanlainen asenne pysähtyä kuuntelemaan lasta ja osoittaa aitoa kiinnostusta sekä arvostusta lapsen ajatuksia kohtaan.

Kaikki neljä haastateltavaa pitivät hyvinä tilanteina rauhallisia hetkiä, jolloin lapsen kanssa oli kahdenkeskinen kontakti. Kolme haastateltavaa koki lukuhetkien avaavan lapsen ja kasvattajan välisiä keskusteluita. Kaksi haastateltavaa mainitsi pukemistilanteet otollisina tilanteina lapsen kanssa keskusteluun ja hänen kuuntelemiseensa. Kahden haastateltavan mukaan lapsi mielellään kertoi asioistaan ruokailutilanteissa. Yksi haastateltava näki itkevän lapsen lohduttamisen tilanteena, joka sai lapsen avautumaan. Yksi haastateltavista kiteytti ajatuksen näin:

”Aina, kun auttaa lasta siinä lähellä, niin sitte se voi ruveta kertomaan.”

Yhden haastateltavan mielestä lapsi toi leikki-tilanteissa kiinnostuksen kohteitaan ja mielipiteitään esille. Leikeissä se tapahtui usein siten, että lapsi kertoi toiselle lapselle hänelle tärkeistä asioista ja jos kasvattaja kuunteli herkäällä korvalla, hän saattoi tällaisissa tilanteissa saada tietoa lapselle tärkeistä asioista.

Holkeri-Rinkinen (2009, 218) toteaa, että lapsi mieluiten kertoo tarpeistaan, kiinnostuksen kohteistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan kasvattajille rauhallisessa tilanteessa, jolloin hän saa parhaiten aikuisen huomion. Hyviä tilanteita kertoa näkemyksistään ovat myös ns. vapaat tilanteet, jolloin ei ole opetusta tai muuta kasvattajan hallinnoimaa toimintaa. Mikäli kasvattaja osoittaa halukkuutta keskusteluun, lapsi on useimmiten valmis siihen.

Kaikkien haastateltavien mielestä lapsen oli helpompi ilmaista mielipiteitään ja toiveitaan pienryhmässä, jossa oli vähemmän hälinää kuin isommassa ryhmässä. Kaksi haastateltavaa oli huomionnut sen, että lapsi kertoi mielellään ajatuksiaan myös tuokioilla, koko ryhmän ollessa paikalla. Yksi kasvattajista kertoi, että päiväkodeissa saatettiin toteuttaa erilaisia teemoja, esimerkiksi ”viikon lapsi”, jolloin lapselta kyseltiin hänen kiinnostuksen kohteistaan ja hänelle tärkeistä asioista.

Holkeri-Rinkinen (2009, 214 - 215) tuo esiin, että tuttu, oma ryhmä, isompikin, on lapselle turvallinen ympäristö kertoa mielipiteistään. Pienessä ryhmässä lapsella on kuitenkin paremmat mahdollisuudet saada äänensä kuuluville.

7.1.4 Miten suhtaudut lapsen kertomiin asioihin?

Kaikki haastateltavat suhtautuivat lapsen kertomiin lapselle tärkeisiin asioihin vakavasti, kiinnostuneesti ja innostuneesti. Yksi haastateltava myös kirjoitti havaintojaan muistiin. Yksi haastateltava kertoi, että hän pyrki aina, kiireenkin keskellä, pysähtymään ja kuuntelemaan lasta. Hän koki tärkeäksi lapsen asioiden kuuntelemisen, sillä lapsi ei seuraavalla kerralla, ehkä, enää kertoisikaan asioistaan, jos ajatteli, ettei aikuisella kuitenkaan ollut aikaa kuunnella.

Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 21 - 22) mukaan jo pieni lapsi on hyvä lukemaan ympäristönsä tunnekieltä. Se, millä tavalla lapsi tulee kohdatuksi ja millä tavalla lapsen tunteisiin ja tarpeisiin suhtaudutaan vaikuttaa lapsen perusturvallisuuteen. Lapsen tulee saada kokea itsensä merkitykselliseksi, jotta hänen itsetuntonsa ja minäkäsityksensä vahvistuu. Hujalan ym. (2007,58) mukaan lapsi ei välttämättä enää kysele, jos hän kokee, ettei häntä kuunnella. Pienille lapsille kyseleminen on luontaista. Kasvattajan suhtautuminen lapsen kyselyihin vaikuttaa ratkaisevasti siihen, säilyttääkö lapsi luontaisen etsivän ja kyselevän ominaisuutensa.

Kaikkien haastateltavien mielestä oli inspiroivaa, kun lapsi kertoi kiinnostuksen kohteistaan ja hänelle tärkeistä asioista. He olivat valmiita ottamaan ne huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhden haastateltavan mukaan se vaati kasvattajaltakin mielikuvitusta ja heittäytymistä. Kasvattajalla täytyi olla joustavuutta ja tilanneherkkyyttä. Hänen täytyi olla ehkä valmis luopumaan omista suunnitelmistaan toteuttaakseen lapsen ideaa. Haastateltava totesi:

”Et se on se työn kivoin puoli, mun mielestä, et pääsee heittäytymään siihen...”

Toteuttaessaan lapsilähtöisyyttä (Hujala & Turja 2011, 53) kasvattaja toisinaan joustaa suunnitelmistaan, luottaen lapsen taitoihin ja kykyihin ja heittäytyy mukaan lapsen maailmaan. Sen vuoksi ei kannata tehdä liian tarkkoja suunnitelmia, vaan antaa lapselle mahdollisuus vaikuttaa suunnitelmiin.

Kolme haastateltavaa koki luottamuksena sen, että lapsi avautui ja kertoi ajatuksistaan. Siten varhaiskasvattajat oppivat paremmin tuntemaan lapsen ja ymmärtämään mikä lapselle oli tärkeää. Yksi haastateltava eritteli, että lapsen kiinnostuksen kohteita voitiin hyödyntää ohjatuissa leikeissä, ryhmätoiminnoissa ja leikkitaitojen kehittämisessä. Suosittujen hahmojen, kuten Ryhmähaut (koiria), Spiderman tai Lego-hahmot, ympärille oli mahdollista kehitellä lasta kiinnostavia toimintoja.

Kasvattajan ja lapsen välinen luottamus syntyy pitkäaikaisen vuorovaikutussuhteen pohjalta (Holkeri-Rinkinen 2009, 33, 217, 220). Lapsilähtöisessä pedagogiikassa (Karlsson 2000) kasvattaja miettii, miten voi luoda sellaisen oppimisympäristön ja toimintaa, mikä kumpuaa lapsen omasta elämysmaailmasta ja kiinnostuksen kohteista (Santavuori & Renvall 2011,1). Toisaalta, teorialiedossa todetaan, ettei leikkiä, pidä kovin tiukasti valjastaa palvelemaan opetuksellisia tavoitteita (Holkeri-Rinkinen 2009, 221 - 223).

7.1.5 Miten lapsilähtöisyyttä lisättäisiin päiväkodeissa?

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että lapsilähtöisyyttä voisi lisätä ja että sitä oli viime vuosina jo lisättykin. Lasta pitäisi haastateltavien mielestä havainnoida ja haastatella enemmän ja myös kuunnella ”herkällä korvalla”. Kolme haastateltavaa toi esiin, että lapsi pitäisi ottaa jo toiminnan suunnitteluvaiheessa mukaan, sillä hän oli paljon motivoituneempi toimintaan, jos oli ollut alusta asti mukana.

Kasvattajien ”lapsiherkkyys” on olennaista lapsilähtöisyydessä. ”Lapsiherkkyydellä” tarkoitetaan kasvattajan herkkyyttä lapsen havainnointiin, jonka pohjalta lapsen yksilölliset tarpeet huomioidaan kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsen oma elämysmaailma ja kokemukset ovat perustana lapsilähtöiselle kasvatukselle. Osallisuuden kokeminen auttaa lasta sitoutumaan toimintaan (Heikka ym. 2009, 81.)

Yksi haastateltava kertoi, että lapsi haluaisi usein tehdä toistuvasti samoja, itseään kiinnostavia, asioita. Kaksi haastateltavaa puntaroi, että kaikkia lapsen ehdottamia ideoita ei voitu aina lähteä toteuttamaan, mutta niistä saatettiin poimia sellaisia, mitkä sopivat määrätyle ryhmälle. Yksi haastateltavista muistutti, että lapsen

täytyi myös, toisinaan, tehdä vastentahtoisia ja vähemmän kiinnostavia asioita. Esimerkiksi saksien käyttö sekä kynäote oli hyvä osata, kun lapsi oli menossa kouluun. Kasvattaja voi näiden osa-alueiden kehittämiseen kuitenkin pyrkiä löytämään lapsen kiinnostuksen kohteista kumpuavia toimintatapoja ja käyttämään mielikuvitustaan niiden toteuttamiseksi. Haastateltava pohti:

”...et jos just on jotkut autot ja traktorit tärkeitä, niin sitte voi vaikka laittaa leikkaamaan niitten kuvia ja sillä lailla saada se tekeminen jotenkin yhdistettyä niitten omaan maailmaan.”

Hamn (1989) tuo teoriaosuudessa esiin, että lapsen tietämys kasvatukseen liittyvien valintojen teossa on useimmiten puutteellista. Lapsi ei välttämättä ymmärrä, mikä on parhaaksi hänen kasvulleen ja kehitykselleen, joten aikuisen on tehtävä päätös hänen puolestaan. Ajatus perustuu oletukseen, että lapsi olisi tehnyt tämän valinnan, mikäli hänellä olisi tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä asiasta. (Hytönen 2008, 70.) Holkeri-Rinkisen (2009, 227) mukaan kaikkia lapsen, usein spontaaneja, ideoita ei voi aina lähteä toteuttamaan, mutta niistä voi yhdessä keskustella ja ehkä myöhemmin toteuttaa. Kun toimintaa toteutetaan lapsen kiinnostuksen kohteiden pohjalta ja lapsen elämysmaailman kautta, niin lapsella on motivaatio oppimiseen (Lipponen 2011, 31 - 33).

Yksi haastateltava oli huomionnut, että lasta piti harjaannuttaa osallistumaan ja ilmaisemaan mielipiteitään, sillä hän ei ollut tottunut siihen, että sai osallistua toimintasuunnitelmien tekemiseen ja muihin suunnitteluihin. Aikaisemmin kasvattaja suunnitteli kaiken ja sanoi lapsille, että nyt tehdään tätä. Haastateltava totesi myös, että pienten lasten kanssa vanhempien rooli lapsen tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden nimeäjinä korostui.

Laakso ja Uusitalo (2005, 43 - 44) muistuttavat, että lapsen mielipiteitä ei ole aikojen saatossa paljontaan kyselty, joten lapsi ei ole tottunut niitä ilmaisemaan. Käytännön muuttaminen sellaiseksi, että lapsi osaa tuoda mielipiteitään tietäväksi, vaatii harjoittelua. Lapsen pitää tiedostaa oikeutensa kyseenalaistaa asioita ja tuoda julki erilaisia näkemyksiä.

Lapsen vanhemmilla on merkittävä osa tiedon välittäjinä lapsensa tarpeista ja kiinnostuksen kohteista (Heikka 2009, 73,101). Toisaalta, Kinoksen (2001, 34) mukaan, vanhempien asiantuntijuutta kohtaan lapsensa puolestapuhujina esitetään myös kritiikkiä.

Yksi haastateltava arvioi, että lapsilähtöisyyttä voitaisiin lisätä koulutuksien avulla, joissa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta käsiteltäisiin. Kahden haastateltavan mielestä tiimeissä voitaisiin yhdessä etsiä keinoja lapsilähtöisyyden lisäämiseksi. Toinen kasvattajista piti myös tärkeänä, että tiimeissä arvioitaisiin säännöllisesti lapsilähtöisyyden toteutusta omissa lapsiryhmissä ja mietittäisiin, miten sen toteutumista voitaisiin parantaa.

Hujalan ym. (2007, 153) mukaan hyvä koulutus ja täydennyskoulutus ovat suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laadukkaan varhaiskasvatuksen peruselementtejä. Kupila (2011, 305, 311) näkee kasvattajatiimin jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja reflektion auttavan työn kehittämisessä. Säännölliset toimintamuodot, joiden puitteissa voidaan paneutua yhteiseen ongelmanratkaisuun, keskusteluun ja pohdintaan ovat omiaan vaikuttamaan oppivan työyhteisön syntymiseen. Yhteisymmärrykseen pääseminen ei ole niinkään päämääränä, vaan yksittäisen kasvattajan sitouttaminen omaa asiantuntijuutta tukevaan ja kollegiaaliseen prosessiin.

7.1.6 Mitä esteitä ja haasteita on lapsilähtöisyyden toteuttamiselle?

Yksi haastateltava arvioi, että henkilökunnalle pitäisi tulla tietynlainen asenne-muutos, koska useissa päiväkodeissa on totuttu, että kasvattajat suunnittelevat toiminnan tiimipalavereissa omien ehdotustensa pohjalta. Henkilökunnan tulisi harjoitella lapsilähtöisyyttä ja muuttaa tietoisesti ajatusmalliaan. Hän näki haasteena sen, että vaikka lapsi kertoisi kiinnostuksen kohteistaan, miten se tieto saataisiin vietyä käytännön tasolle. Hän ei nähnyt aikatauluja ja kiirettä esteinä, vaan henkilökunnan piintyneet ajatusmallit. Hänen mukaansa myös runsaat henkilökunnan sairaus- ja muut poissaolot olivat esteinä lapsilähtöisyyden toteutumiselle. Sijaisten oli hänen mukaansa vaikeampi toteuttaa lapsilähtöisyyttä, koska he eivät tunteneet lapsiryhmää ja sen mieltymyksiä niin hyvin kuin vakinaiset työntekijät.

Lapsilähtöisyys ei välttämättä teoriaosuuden mukaan toteudu päiväkodissa käytännön työssä. Uusien pedagogisten käytäntöjen omaksuminen vie usein aikaa ja muutosvastaisuutta esiintyy. Usein kasvattajat tietävät, miten tulisi toimia, mutta tiedon siirtäminen arjen käytäntöihin on ongelmallista. (Karlsson 2001, 78.)

Hujalan ja Fonsenin (2011, 321) mukaan lapsen tarpeista pitää olla kokonaisvaltainen käsitys ennen kuin ainoatakaan suunnitelmaa tehdään. Jos kasvattajat vaihtuvat usein, niin ainoastaan vähän aikaa ryhmässä olevien kasvattajien on melko mahdotonta perehtyä lapsen tuntoihin kovin syvällisesti.

Kaksi haastateltavaa näki, että kiire oli yhtenä esteenä lapsilähtöisyyden toteutumiselle. He myös kokivat, että toimitilojen ahtaus oli rajoittava tekijä. Heistä toinen haastateltava piti myös lapsiryhmän suurta kokoa esteenä.

Holkeri-Rinkinen (2009, 218) kyseenalaistaa kiireen kokemisen päiväkodissa – mahtaako se olla todellista? Päiväkodin toimintakulttuuri saattaa olla syynä ajanpuutteeseen ja sen vuoksi vanhat toimintatavat tulisi ottaa tarkasteluun ja arvioida uudelleen niiden käyttökelpoisuutta. Myös kasvattajien asenteet voivat vaatia korjaamista, jos vuorovaikutustilanteet tuntuvat uhkalta heidän suunnitelmilleen ja aikatauluilleen (Karlsson 2001, 174).

Tarkoituksenmukainen tila mahdollistaa sosiaalisen, tunne-elämän, ja kognitiivisen oppimisen sekä valintojen tekemisen ja aktiviteetit (Koivunen & Lehtinen 2015, 112). Toimitilan toimimattomuus voi esioletuksen väittämän mukaan estää esimerkiksi pitkäkestoisen leikin toteutumisen (Hujala & Fonsen 2011, 323 - 324). Holkeri-Rinkisen (2009, 214 - 215) mukaan lapsilähtöisyys vaarantuu suuressa lapsiryhmässä, sillä lapsen on vaikeaa tulla huomatuksi ja saada mielipiteensä kuuluville.

Yksi haastateltava oli sitä mieltä, että päivärytmi asetti haasteita lapsilähtöisyyden toteutumiselle.

Nylundin (2009) mukaan päiväkodin rutiinit ja aikataulut eivät aina anna tilaa vapaalle toiminnalle, jolloin lapsen osallisuus ei pääse toteutumaan, vaan hukkuu rutiineiden alle (Leinonen 2010, 13).

Kaksi haastateltavaa piti tärkeänä, että toiminnalla oli tietynlainen runko ja tavoitteet, mitä käydään läpi toimintakauden aikana. Toinen heistä korosti, että lapsen tuli saada oikeanlaisia virikkeitä kehitysvaiheessaan ja että lasta piti tukea yksilönä, mutta myös ryhmää piti tukea. Hän ei nähnyt lapsilähtöisyyttä pelkkänä toimintatuokiona, vaan lapsilähtöisyyteen kuului perushoito, kaikki arjen tilanteet ja lapsen koko päivähoitopäivä.

Teoriatiedossa (Stakes 2005, 17, 26 - 27) nähdään tärkeänä, että kasvatus on tietoista ja sillä on määrittyt sisällöllisten orientaatioiden määrittelemät tavoitteet, jotka muodostavat viitekehyksen toiminnalle. Rantala (2006) ja Sameroff (2000) pitävät tärkeänä, että lapselle asetetaan hänen kehitystasolleen sopivia haasteita. Lapsiryhmä on hyvin heterogeeninen koostuen yksilöistä. Kasvattajalla täytyy olla hyvä ryhmätuntemus, mutta hänen täytyy pystyä huomioimaan lapset myös yksilöinä. (Häggman 2014, 10 - 11.)

Yksi haastateltavista mietti, että tehtiinkö suunnitelmia liian pitkälle, kuten esimerkiksi vuositasolle saakka ja pitäisikö sittenkin antaa lapsille enemmän tilaa suunnittelussa?

Hujala ja Turja (2011, 53) varoittavat liian tarkkojen suunnitelmien lukkoon lyömisestä, vaan kasvattajan tulee jättää pelivaraa suunnitelmiinsa ja antaa lapselle tilaisuus vaikuttaa niihin. Holkeri-Rinkisen (2009) mielestä suunnitelmien joustamaton läpivieminen, tilanteessa kuin tilanteessa, on alistavaa ja lamaannuttavaa vallankäyttöä. Toisaalta, Robin Lynn Leavitt'n (1994) mukaan, etukäteen tehdyt suunnitelmat voivat tuottaa lapselle jatkuvuuden ja turvallisuuden tunteen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 227.)

7.2 Lapsilähtöinen varhaiskasvatusympäristö

Tämän teeman alla käsitellään lapsilähtöisyyttä tukevaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä, joka varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjan (2005) mukaan muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. (Stakes 2005, 17).

7.2.1 Lapsilähtöinen fyysinen toimintaympäristö

Kaikkien haastateltavien mielestä lapsilähtöisessä toimintaympäristössä leikki-, askartelu- ja muita materiaaleja oli monipuolisesti ja ne olivat lapsen saatavilla. Yksi haastateltava oli huomionut, että materiaalien näkösällä oleminen toimi parhaiten päiväkodin isommilla lapsilla. Kaksi haastateltavaa pohti, ettei materiaaleja saanut olla liikaa, sillä lapsella piti olla mahdollisuus ideoida luovasti tekemisiään.

Teoriaosuudessa (Stakes 2005, 17) kerrotaan, että leikkivälineiden tulee olla monipuolisia, muunneltavia ja niitä tulee olla riittävästi. Esimerkiksi Reggioilainen lapsilähtöinen kasvatussuuntaus pitää tärkeänä, että päiväkodissa käytettävät materiaalit ja työskentelyvälineet ovat korkeatasoisia ja tarkoituksenmukaisia. Niiden täytyy olla myös esillä, jotta lapsen on helppo ottaa ne käyttöönsä. (Mörk- Huttunen 2008, 22.)

Kaikki neljä haastateltavaa kertoivat, että lapsilähtöisten tilojen piti olla muunneltavissa. Muunneltavuus mahdollisti erilaisten, vaihtuvien, teemojen sävyttämien leikkipisteiden luomisen, joiden sisältöön lapset saivat tuoda omia ideoitaan.

Teoriaosuudessa (Stakes 2005, 25) todetaan, että ympäristön joustavuus ja monipuolisuus kannustaa lasta tutkivaan oppimiseen ja hän oppii käyttämään kaikkia aistejaan ja koko kehoaan kokeilemisen ja oivalluksien välineinä. Erisisältöiset, teemojen mukaan muunneltavat toimintanurkkaukset, joissa toiminnan päämäärät on jätetty avoimiksi, antavat lapselle mahdollisuuden muodostaa omanlaisensa lopputuloksen toiminnalle. (Heikka ym. (2009, 83.)

Yksi haastateltava piti tärkeänä, että tilan äänenvaimennukset ja äänieristykset huomioitiin suunnittelussa ja sisustuksessa. Hän katsoi myös, että tilan piti olla kodinomainen. Kaksi haastateltavaa kertoi, että tilan piti olla siisti ja sen piti olla niin houkutteleva, että se ikään kuin veti lasta puoleensa.

Suotuista toimintaympäristö luo hyvän pohjan kaikelle toiminnalle. Tilassa muodostuvat eri-ikäisten ihmisten suhteet ja parhaimmillaan tila jopa edistää niiden syntymistä. (Koivunen & Lehtinen 2015, 112.) Suomalainen päiväkotiympäristö on perinteisesti kodinomainen (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 208). Kokl-

juschkin näkökulman (2001) mukaan päiväkotien ei tarvitse olla kodinomaisia, vaan mahdollistaa paremmin lasten liikkuvuus ja luovuus. Tilan pitää olla ennen kaikkea toimiva. (Kaplin 2010, 19.)

Kolme haastateltavista toi esiin, että lapsilähtöisessä toimintaympäristössä oli paljon tilaa, että lapsi pystyi toteuttamaan luontaista tarvettaan leikkiä, temmeltää, hyppiä, juosta ja kiivetä.

Päiväkodin tilat, käytävistä varastoihin, tulee Kokljuschkin (2001) mukaan ottaa leikki- ja liikuntatilaksi ja havainnoinnin kautta ilmenneiden lapsen kiinnostuksen kohteiden toteuttamisaikoina. Pihan tulee houkutella lasta liikkumaan ja myös sisätiloissa pitää olla mahdollisuus vauhdikkaisiin leikkeihin. Lähiympäristössä ja luonnossa liikkuminen laajentavat liikkumisaluetta. (Kaplin 2010, 19.)

Kaikki haastateltavat huomioivat myös sen, että toimintaympäristön piti olla turvallinen. Yksi haastateltava tarkensi, että taitoja piti voida kokeilla turvallisesti, ettei ollut jatkuvasti kieltoja. Vahingon sattumista ei pitänyt pelätä niin, ettei lopulta uskalleta tehdä oikein mitään. Haastateltavan sanoin:

”...varsinkin pojat, kun ne on niin energisiä, niin ne haluaa kokeilla niitä taitojaan, että niitä ei tukahduteta, että niillä on mahdollisuus kokeilla, kiipeillä ja hyppiä...”

Ojalan (1993) mukaan toimintaympäristön pitää olla viihtyisä ja turvallinen. (Kaplin 2010, 16). Pönkön ja Pönkön (2006) mielestä turvallisuus korostuu pienen lapsen kohdalla, jolloin myös ympäristön tulee olla hallittavissa. Lapsi haluaa ja hänen kehitykselleenkin on tärkeää, kokeilla taitojaan, joten turhia kieltoja on syytä karsia. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 138, 147.)

Kaikki neljä haastateltavaa pitivät lapsilähtöisyyden kannalta tärkeänä päiväkodin ympärillä olevaa luontoa ja lapsilähtöisyyttä tuki, heidän mielestään, jos päiväkodin ympäristössä voitiin käydä, vaikkapa, metsäretkillä. Haastateltavien mielestä lapsen luovuus ja mielikuvitus pääsivät valloilleen metsäretkillä. Kaikki haastateltavat kertovat myös, että lapsi lähti myös mielellään päiväkodin lähistölle kävelylenkille tai lähipuistoon leikkimään. Yksi haastateltava kertoi, että lapsen saatua

mahdollisuuden valita, lähteäkö puistoon vai leikkiäkö omalla pihalla, hänen kokemuksensa perusteella, lapsi valitsi, useimmiten, puistoon lähtemisen.

Teoriatieto (Stakes 2005, 18, 22 - 23) näkee myös tärkeänä lähiympäristön ja luonnon mahdollisuuksien hyödyntämisen.

7.2.2 Lapsilähtöinen sosiaalinen toimintaympäristö

Säännönmukaisuus oli kaikkien neljän haastateltavan mielestä tärkeä ominaisuus lapsilähtöisessä toimintaympäristössä. He kokivat selkeän päivärytmin ja joka päivä toistuvien rutiinien luovan lapselle turvallisuuden tunteen. Mitä pienempi lapsi oli, sitä tärkeämpiä haastateltavien mielestä olivat säännönmukaisuudet. Lapsi pystyi haastateltavien mukaan myös seuraamaan päivän kulkua päiväjärjestyksestä kuvaavista kuvista. Kaikki haastateltavat olivat huomanneet lapsen katselevan näitä kuvia tietääkseen, mitä seuraavaksi tapahtuisi ja koska äiti tai isä tulisi hakemaan.

Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 19 - 22) mukaan lapsi kokee turvallisuuden tunnetta tuttujen rutiinien ja päiväjärjestyksen kautta. Päiväkodissa käytetään Huhtasen (2005, 9, 17) mukaan usein kuvia, jotka auttavat lasta jäsentämään päiväjärjestystä ja opetustilanteita. Kuvat tukevat ja korvaavat kielellistä kommunikointia. Niillä on merkitys kielen sekä sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehittämisessä.

Sosiaalisen toimintaympäristön lapsilähtöisyyttä haastateltavien mielestä tuki, että päiväkodissa olivat tutut aikuiset ja että henkilökunnan vaihtuvuus ei ollut suuri. Päiväkotien ongelmana haastateltavat kokivat melko runsaan sijaisten tarpeen. Heidän näkemyksensä mukaan lapsilähtöisyyden näkökulmasta olisi suotavaa, että käytettäisiin mahdollisimman paljon samoja, tuttuja, sijaisia.

Mäkinen (2011, 95) muistuttaa, että lapsen minuus ei kehity umpiossa, vaan vuorovaikutussuhteissa ympäristöön. Mikäli kasvattajat vaihtuvat usein, estyy kasvatajan syvälinen perehtyminen lapsen tuntoihin. Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 19 - 22) mukaan, pysyvät, myönteiset ihmissuhteet luovat lapselle turvallisuuden tunteen.

Kaikki neljä haastateltavaa kokivat lasten pienryhmiin jakamisen palvelevan lapsilähtöisyyttä, sillä niissä lasta voitiin yksilöllisemmin huomioda ja havainnoida. Kaikki haastateltavat kertoivat, että jokainen kasvattaja ja lapsi pääsivät tutustumaan toisiinsa yksilöllisemmin, kun pienryhmän kasvattaja vaihtui säännöllisin väliajoin. Heidän mukaansa pienryhmissä lapset oli jaettu ikätasoisesti ja silloin toimintaa voitiin toteuttaa lapsilähtöisesti, ikäryhmän tarpeiden mukaan. Muutoinkin, kaikkia toimintoja oli syytä porrastaa, ettei koko ryhmä olisi yhtä aikaa tekemässä samoja asioita. Haastateltava kuvaili:

”...ettei tuu semmosii klikkejä tai sit kattoo, että ketkä pukee yhtäaikaa tai ketkä on samassa tilassa. Jos ei tuu toimeen jonkun kanssa, niin kattoo, ettei laita niitä yhtäaikaa.”

Holkeri-Rinkinen (2009, 214, 216, 219, 221) huomioi, että lapsella on tarve tulla huomatuksi. Pienryhmässä lapsi tulee helpommin kuulluksi ja huomioduksi. Lapsi tarvitsee kanssakäymistä aikuisen kanssa ja kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta. Kasvattajan myönteinen suhtautuminen lapseen muovaa lapsen minäkäsitystä ja itsetuntoa. Kankaan (2013, 39 - 40, 44 - 45) mukaan pienryhmätoiminta auttaa kasvattajaa jaksamaan työssään ja hänellä riittää sen kautta paremmin voimavaroja suhteessa lapseen. Ryhmien toimintaa ja aikatauluja on hyvä porrastaa, että tilanteet pysyvät rauhallisina ja tiloja pystytään käyttämään järkevästi eri lapsiryhmien kesken.

Kaikki neljä haastateltavaa kertoivat, että vuorovaikutuksen tukeminen kuului lapsilähtöiseen sosiaaliseen toimintaympäristöön. Lapsella tuli olla mahdollisuus ilmaista mielipiteensä, kenen kanssa ja mitä hän halusi leikkiä ja häntä piti kuulla. Haastateltavien mielestä lapsilähtöiseen sosiaaliseen toimintaympäristöön kuului myös, että lapsi oppisi leikkimään kaikkien, eri-ikäistenkin, lasten kanssa. Kaikki haastateltavat näkivät tärkeänä, että kasvattajat pitivät huolta, ettei ketään jätetty yksin, eikä kiusattu. Toisinaan kasvattajien oli vastoin lapsen tahtoa laitettava lapset leikkimään eri ryhmään, ettei joidenkin lasten keskinäinen leikki yltyisi riehumiseksi – riehumisesta kärsisi koko lapsiryhmä.

Huhtanen (2005, 9) toteaa, että myönteinen sosiaalinen toimintaympäristö, johon sisältyvät ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus, tukee lapsen itsetuntoa ja identiteetin muodostumista. Hamn (1989) korostaa, että vapautteen päättää asioista sisältyy myös vastuullisuus. Ketään ei saa sortaa. Lapsen hyvinvointi tulee aina turvata. Aggressiivista käyttäytymistä ei tarvitse suvaita. Lapsilähtöisyys ei sysää vastuuta pois kasvattajan harteilta, vaan hänen tulee johtaa toimintaa ja hän kantaa aina viime kädessä vastuun asioista. (Hytönen 2008, 69.)

Lepohetki, osana sosiaalista toimintaympäristöä, oli kahden kasvattajan mukaan ollut pitkään kiistelty aihe päiväkodissa. Lapsilähtöisyys ei heidän mielestään tarkoittanut sitä, että lapsi voisi päättää lepääkö hän vai ei. Koska lapsen päiväkotipäivä oli usein hyvin pitkä, hän tarvitsi jaksakseen lepohetken päivän aikana. Lepohetken oli tarkoitus olla rentouttava, mukava ja sosiaalinen tapahtuma, jossa opeteltiin hiljentymään ja kuuntelemaan sadun lukemista tai musiikkia. Lapsen yksilöllisyys huomioitiin siten, että ei-nukkuvat lapset päästettiin aiemmin pois.

Holkeri-Rinkisen (2009, 121,127,218) mukaan päivittäinen lepohetki kuuluu päiväkodin jokapäiväisiin toimintoihin. Siitä on, Kallialan (2012, 36, 38 - 39) mukaan, käyty jo pitkään kiihkeää keskustelua puolesta ja vastaan. Osa on sitä mieltä, että lapsi tarvitsee lepotauon jaksakseen pitkän hoitopäivän. Toiset taas sallivat sellaisten lasten, jotka eivät halua nukkua, vetäytyä rauhallisiin leikkeihin. Kaikki sekä nukkujat että ”ei-nukkujat” ovat yleensä kuitenkin mukana yhteisessä luku- ja lauluhetkessä, mikäli sellainen pidetään. Aktiivisesti liikkuvalla lapsella on useimmiten luonnollinen unen tarve (Pönkkö & Sääkslahti).

7.2.3 Lapsilähtöinen psyykkinen toimintaympäristö

Kaikki neljä haastateltavaa pitivät päiväkodin ilmapiiriä todella tärkeänä. Kasvattajien ja lasten välillä, piti vallita turvallinen, toimiva ja lämmin ilmapiiri, niin että lapsi sai olla oma itsensä ja hänet hyväksyttiin sellaisena kuin hän on. Haastateltavien mielestä lapsen piti voida näyttää tunteensa, niin positiiviset kuin myös negatiivisetkin. Heidän mukaansa lasta oli hyvä opettaa tunnistamaan tunteitaan ja nimeämään sekä hallitsemaan niitä, sillä lapsi pystyi käsittelemään tunteitaan paremmin, kun hän ensin oli tunnistanut ne. Kaikki haastateltavat näkivät kuvakortit

hyvänä apuna tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä. Tunteista oli tärkeää keskustella yhdessä. Haastateltavat kokivat, että lasta oli hyvä myös rohkaista ilmaisemaan tunteitaan. He olivat hyvillään, kun lapsi, joka yleensä vaikutti sulkeutuneelta, eikä koskaan kiukutellut, alkoikin yhtäkkiä ilmaisemaan tunteitaan. Haastateltavien mielestä luottamus oli silloin syntynyt.

Holkeri-Rinkinen (2009, 214, 216, 219, 221) toteaa, että päivähoidon vaikutus lapsen minäkuvaan on todettu melko pysyväksi. Koivunen (2009, 183) näkee psyykkisen toimintaympäristö muodostuvan päiväkodissa vallitsevasta ilmapiiristä ja tunneilmastosta, jonka luomisessa kasvattaja on keskeisessä asemassa. Hyvän ilmapiirin tärkeitä osatekijöitä ovat kasvattajan persoonalliset ominaisuudet, olemus, käyttäytyminen, vuorovaikutustaidot äänensävy ja tapa puhua. Lapsen täytyy tuntea olevansa rakastettu ja kelpaavansa omana itsenään saadakseen positiivisen minäkuvan. Tutut rutiinit, päiväjärjestys sekä pysyvät, myönteiset ihmissuhteet luovat lapselle turvallisuuden tunteen. Turvallisessa ilmapiirissä lapsi rohkaistuu ilmaisemaan itseään ja näyttämään tunteensa. Peltolan ja Kullberg-Piilolan (2000) mielestä oikeita tai väärä tunteita ei ole, vaan kaikenlaiset tunteet ovat sallittuja. Tunteista tulee keskustella lasten kanssa ja opettaa heitä nimeämään niitä. Lasta on hyvä rohkaista ilmaisemaan tunteensa, ettei hänelle synny tunnelukkoa, jolloin hän ei pysty ilmaisemaan enää lainkaan tunteitaan. (Koivunen & Lehtinen 2015, 143.)

Kaikki neljä haastateltavaa kokivat eettisten arvojen ja toinen toisensa kunnioittamisen opettamisen kuuluvan lapsilähtöiseen psyykkiseen toimintaympäristöön. He kertoivat, että lasta opetettiin, esimerkiksi, pyytämään anteeksi, jos hän oli tehnyt väärin ja kiusaamistilanteista keskusteltiin. Heidän mielestään lapsen oli myös hyvä oppia, että vaikei kaikkien kanssa voinut, eikä tarvinnut, olla paras kaveri, niin kaikkien kanssa saattoi kuitenkin tulla toimeen.

”...et lapsi saattaa haluta leikkiä vaan oman kaverinsa kans, mutta kuitenkin, yritetään opettaa lapsia siinä samalla, et välillä voi leikkiä jonkun muunki kans. Opetellaan niitä sosiaalisia taitoja.”

Päiväkodissa toteutetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) ohjeistamaa eettistä arvo- ja normikasvatusta, joka ohjaa keskinäistä vuorovaikutusta ja

kasvattaa hyvään käytökseen. Eettiseen kasvatukseen kuuluu anteeksipyyttämisen ja -antamisen opettelu. Kiusaamista ei hyväksytä, vaan lapselle opetetaan myönteistä, hyvántahtoista tapaa toimia ihmissuhteissaan. Lapsen tulee kunnioittaa toisen yksilön oikeuksia ja arvostaa myös omia oikeuksiaan. Kasvatuskumppanuudessa vanhempien kanssa kasvattajat sopivat yhteisistä eettisistä arvoista. (Vienola 2011, 162 - 164, 169, 174 - 175.)

Kaikki haastateltavat näkivät hyvään ilmapiiriin kuuluvan, että kasvattajalla oli aikaa lapselle, että hän pysähtyi kuuntelemaan ja havainnoimaan lasta, miettimään, mitkä olivat ne lapsen tarpeet. Yksi haastateltava kertoi, että lapsella saattoi olla joskus joku voimakas reaktio, jonka syytä ei heti ymmärretty. Kun asiaa tutkiskeltiin jonkun aikaa, niin syyksi saattoikin paljastua valtava tarve saada huomiota. Lapsen henkilökohtainen huomioiminen oli, hänen mukaansa, olennainen osatekijä psyykkisen toimintaympäristön lapsilähtöisyydessä.

Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 21 - 22) mukaan, kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä, että hän pystyy ymmärtämään lapsen tunnetiloja. Erilaiset vuorovaikutustilan- teet sekä ihmissuhteet saattavat vaikuttaa lapsen elämään kuormittavasti. Ihminen on kokonaisvaltainen olento ja eri tekijät saattavat toisinaan aiheuttaa hänelle voimakkaankin tunteenpurkauksen. (Koivunen & Lehtinen 2015, 143) Kasvattajan tulee auttaa lasta kohtaamaan ja sietämään tunteita, jotka tukahdutettuina saattavat vaarantaa hänen terveytensä (Mikkola & Nivalainen 2009, 21 - 22). Lapsi tarvitsee hyväksyntää ja kaverisuhteiden lisäksi myös kanssakäymistä kasvattajan kanssa. Joskus pelkkä sanatonkin viestintä, lämmin katse, hymy tai hellä kosketus riittävät viestimään lapselle, että hänet on huomattu ja että hän on tärkeä. (Holkri-Rinkinen 2009, 214, 216, 219, 221.)

Jokainen haastateltava piti hoitoon tulotilannetta hyvin ratkaisevana lapsen hoitopäivän myönteisen alun kannalta. Haastateltavien mukaan jonkun tuli aina olla vastaanottamassa lasta, kun hänet tuodaan päivähoitoon. Kasvattajat opettivat myös muita lapsia tervehtimään päiväkotiin saapuvaa lasta, että hän kokisi itsensä tervetulleeksi. Kasvattajan oli hyvä auttaa lasta pääsemään mukaan ryhmään. Myös hoitopäivän päättyessä jonkun täytyi aina olla luovuttamassa lasta kotiin.

Kaskela ja Kronqvist (2007, 23 - 24) näkevät päivähoitoon tulo- ja hakutilanteet päivittäisinä kohtaamistilanteina ja siten hyvin merkityksellisiä. Joka päivä, kun lapsi tulee päivähoitoon, hän kokee pienimuotoisen alun, askeleen uuteen. Hän tarvitsee aikuisen tukea tunteakseen turvallisuutta ja hyväksyntää, se auttaa häntä saamaan hyvän alun hoitopäivälleen. Tulo- ja hakutilanteilla on suuri merkitys vanhempien ja lasten kokemukselle päivähoidon laadusta.

Kiireettömyys oli kaikkien haastateltavien mielestä tärkeä kriteeri. Yksi haastateltavista koki, että usein aikuinen oli se, joka loi kiireen ilmapiiriin. Hän mietti, että oliko se todellista kiirettä? Hänen mielestään lapsilla oli harvemmin kiire minnekään, paitsi joskus hauskoihin leikkeihin. Hänen mielestään kasvattajan oli syytä rauhoittaa itsensä, koska kiireen ilmapiiri tarttui helposti lapseen ja aiheutti lapsellekin kärsimättömän olotilan.

Kasvattajan oma oleminen ja toiminta luovat, Mikkolan ja Nivalaisen (2009, 21 - 22) mukaan, päiväkodin ilmapiiriin. Rauhalliset, kiireettömät tilanteet, luovat, Holkeri-Rinkisen (2009, 218) mukaan, keskusteluille otollisia hetkiä. Lapsen osallisuus ei pääse, Nylundin (2009) mukaan, toteutumaan, jos rutiinit ja aikataulut on määriteltä niin tiukoiksi, että vapaalle toiminnalla ei juurikaan jää aikaa. Kiireen todellisuus on kyseenalaistettava. (Leinonen 2010, 13.)

Kolme haastateltavaa tunnisti, että vaikka kiireetön ilmapiiri oli tärkeä, niin siihen ei aina päästy. Toisinaan, siirtymätilanteissa etenkin, oli kiire ja lapsen yksilöllinen huomioiminen jäi taka-alalle. Yksi haastateltava koki joskus, että toiminta meni liiaksi suorittamiseksi ja silloin oli vaikea kyetä lapsilähtöiseen toimintaan.

Organisaation toimintakulttuuri saattaa olla syynä ajanpuutteeseen. Vanhojen toimintamallien käyttökelpoisuutta on silloin syytä arvioida ja tarvittaessa siirtyä soveltamaan uusia toimintamalleja. Toisinaan kasvattajat saattavat myös kokea lapsen vuorovaikutusaloitteet ja sosiaalisen integraation uhkana järjestyksenpidon ja aikatauluilleen ja sen vuoksi keskeyttää lasten keskinäisen tai aikuisen kanssa käydyn vuorovaikutuksen. Holkeri-Rinkisen (2009, 216, 218) mielestä, riippuu kasvattajan ammattitaidosta, pystyykö hän kiireen keskellä löytämään aikaa lapselle.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tutkimusongelmaan olennaisesti liittyvät asiat kootaan tiiviimpänä yhteenvedona ja tuloksia tarkastellaan peilaten myös esioletuksiin, että saadaan selville, ovatko esioletusten väittämät paikkansa pitäviä. Koska tulosten varsinainen esittely, luvussa 7, sisältää jo tulosten ja teorian vahvaa vuoropuhelua, kiinnitetään johtopäätös-osuudessa katse tarkemmin teoriaosuuden kanssa ristiriidassa oleviin tai muuten erityisen huomionarvoisiin seikkoihin. Teoriaosuuden kanssa yhteneväiset johtopäätökset esitellään tiivistetyssä muodossa kohdistamatta niihin suuremmin huomiota. Tällä halutaan välttää liiallista toistoa tulosten ja teoriaosuuden vertailussa. Johtopäätös-osuudessa muodostetaan päätelmä, onko tutkimus tuottanut sitä tietoa, mitä sen pitikin tuottaa, kasvattajien näkemyksistä, lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja lapsilähtöisestä toimintaympäristöstä.

Tärkein lähtökohta tutkimuksessa oli selvittää varhaiskasvattajien näkemyksiä lapsilähtöisyydestä päiväkodissa. Lapsilähtöisyyteen olennaisesti liittyen, haluttiin selvittää myös, miten lapsilähtöisyys huomioidaan päiväkodin toiminnassa ja millainen toimintaympäristö, sisältäen fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset näkökulmat, tukee lapsilähtöistä kasvatusta päiväkodissa. Yksilöä voidaan ymmärtää vain osana ympäristöään (Hujala ym. 2007, 56). Haastatteluun osallistuneiden varhaiskasvattajien mielipiteet peilautuvat heidän näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa varhaiskasvatustyön arjessa. Lapsilähtöisyyden näkökulmat olisikin hyvä sovittaa yhteen arjen käytäntöjen kanssa, etteivät ne jäisi korulauseiksi ilmaan (vrt. Kalliala 2012, 50).

Tutkimuksen tuottama tieto toi esille, että haastatteluun osallistuneet varhaiskasvattajat tunsivat runsaasti lapsilähtöisyyden elementtejä. Lapsen tarpeita ja toiveita, yksilöllistä havainnointia, aitoa kiinnostusta lapsen asioihin sekä lapsen vaikutusmahdollisuutta häntä itseään koskeviin asioihin pidettiin selkeinä osatekijöinä lapsilähtöisyyden toteuttamisessa. Tärkeänä lapsilähtöisyyden elementtinä nähtiin Mikkolan ja Nivalaisenkin (2009, 21 - 22) esiin tuoma lapsen tuntemus itsestään merkityksellisenä ja arvokkaana. Haastateltavat eivät kuitenkaan tuoneet esiin lapsen toimijuutta, subjektiutta, vaikka se on lapsilähtöisyyden olennainen osatekijä. Teoriakirjallisuudessa tuodaan esille, että lapsilähtöisyys on pedagoginen

lähestymistapa, jonka avulla lapsi omassa olemuksessaan voi tulla näkyväksi. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsi nähdään luontaisesti toimijana, subjektina. (Heikka ym. 2009, 4; Hujala ym. 2007, 56; Rinaldi 2010, 20.) Havaintojensa kirjaamisesta, joka nähdään hyvin tärkeänä lapsilähtöisyydessä (Koivunen & Lehtinen 2015, 15, 78), puhui vain yksi haastateltava.

Vastausten perusteella tutkimuksen esioletus (Kalliala 2012, 50; Kinos 2001, 3), joka väittää, että lapsilähtöisyyden käsite on kasvattajille epäselvä, vaikuttaa haastateltavien osalta pitää paikkansa. Tuntuu siltä, että lapsilähtöisyys ymmärretään vain osittain. Jos lapsilähtöisyys-käsitettä ei kokonaisuudessaan ymmärretä, niin lapsilähtöisyys ei täysin voi toteutua kasvatuksessakaan.

Mönkkönen (2001) tuo esioletuksessa esiin kysymyksen, halutaanko kasvattajien vastuu häivyttää ohjaamatonta vuorovaikutusta toteuttamalla? Tässä tutkimuksessa lapsilähtöisyyteen ei nähty kuuluvaksi lapsen määräysvalta, vaan varhaiskasvattaja miellettiin auktoriteettiasemassa olevaksi, turvalliseksi ja vastuulliseksi, aikuiseksi, joten esioletus ei pitänyt tässä kohden paikkaansa. Myös Kalliala (2012, 47 - 49) näkee kasvattajan, väistämättä, vallankäyttäjän asemassa.

Rauhallisia hetkiä tai yleensäkin, hetkiä, jolloin lapsen kanssa on kahdenkeskinen kontakti, pidettiin yksimielisesti vuorovaikutukselle otollisimpina tilanteina. Myös muun tekemisen yhteydessä lapsen havaittiin mielellään tuovan esiin ajatuksiaan. Pienryhmissä toimimisen nähtiin helpottavan lapsen mielipiteiden ilmaisemista. Ainoastaan kaksi haastateltavaa näki vanhempien roolin merkityksellisenä lapsen intressien esiin tuomisessa, vaikka teoriakirjallisuus, Heikan ym. (2009, 101) suulla, tuo esiin vanhempien roolin tärkeinä tiedonantajina lapsensa kiinnostuksen kohteista. Tähänkin löytyy vastakkainen mielipide, kun Kinos (2001, 34), kertoo osan tutkijoista kyseenalaistavan vanhempien asiantuntijuuden vedoten päiväkodin erilaiseen toimintaympäristöön. Voisiko tämän tulkita niin, että haastateltavien keskuudessa toistuu sama asetelma, osa on puolesta ja osa vastaan vanhempien asiantuntijuutta? Havaintojen jakamisen työtovereiden kanssa koki tärkeäksi yksi haastateltava. Toisaalta, kaksi haastateltavaa tuo esiin, että tiimeissä voitaisiin yhdessä, säännöllisesti, pohtia lapsilähtöisyyttä, sen toteutumista ja miten sitä voisi lisätä. Kupilan (2011, 300, 303 - 304) näkemyksen mukaan kasvattajat oppivat

toinen toisiltaan ja kasvattajan ammattitaito kehittyy työyhteisön avulla ja sen seurauksena koko ryhmä ja tiimi kehittyvät. Kollegiaalinen yhteistyö vaikuttaa melko varteenotettavalta keinolta työyhteisön kehittymisen kannalta.

Lapsilähtöistä näkökulmaa ilmentää se, että lapsen mielipiteisiin suhtauduttiin, yhteistuumiin, vakavasti, mutta innostuneesti, ja nähtiin, että ne tulee ottaa huomioon suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsilähtöisyyden toteutumiseksi oltiin valmiita käyttämään mielikuvitusta ja välillä panemaan omat suunnitelmat sivuun ja heittäytymään lasten ideoiden vietäviksi.

Haastattelussa ilmeni, että osa haastateltavista antoi kiireen haitata lapsen kuuntelemista. Ainoastaan yksi haastateltava kertoi, kiireenkin keskellä, pysähtyvänsä kuuntelemaan lasta, siinä pelossa, että lapsi ei ehkä enää seuraavalla kerralla kerro asioistaan, jos kokee, ettei häntä kuunnella. Kasvattajan suhtautuminen vaikuttaa Hujalan ym. (2007, 58) mukaan ratkaisevasti siihen, jatkaako lapsi kyselyjään säilyttäen luontaisen, etsivän ja kyselevän ominaisuutensa. Jos lapsi kokee, että hänen mielipiteensä ovat merkityksettömiä ja jopa häiritsevät kasvattajaa, hän saattaa lopettaa ajatustensa esiin tuomisen (Lipponen 2011, 31 - 32). Tulkintani mukaan, tällainen voi johtaa jopa Kinoksen (2001, 49 - 50) mainitsemaan kokeemukseen alamaisena olosta ja ”noudatin vain käskyjä”-mentaliteetin syntymiseen. Johtaako tämä myös Kinoksen (2001, 52) esiin tuomaan laumasieluisuuteen, jonka Kinos näkee yksilöllisyyden vastakohtana? Lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa yksilöllisyyttä. Lapsilähtöisyyden toteutuminen vaarantuu, jos lasta ei kuulla.

Oppimisen katsottiin helpottuvan, jos opittavat asiat liittyvät lapsen kiinnostuksen kohteisiin. Lapsilähtöisyyden erinomaisina toteutuskeinoina nähtiin teematyöskentely ja erilaiset toimintanurkkaukset, joissa lapsi voi toteuttaa omia päämääriään. Teema- ja prosessityöskentely ovat, Hujalan (2002) mukaan, lapsilähtöisen pedagogiikan hengen mukaista toimintaa (Holkeri-Rinkinen 2009, 26).

Lapsilähtöisyyden toteutumisen esteenä osa haastateltavista näki etenkin siirtymätilanteissa koetun kiireen. Ajanpuute saattaa Karlssonin (2001, 174) mukaan joutua vääränlaisesta toimintakulttuurista tai kuten Strandell (1996), tuo esiin, kasvatustajien asenteista, jolloin he kokevat lapsen sosiaalisen kanssakäymisen uhkana

aikatauluilleen (Leinonen 2010, 9). Myös resurssipula, liian vähäinen henkilökunnan määrä, sairauslomat ja sijaiset koettiin esteenä lapsilähtöisyyden toteuttamiselle. Yksi haastateltava koki lapsilähtöisyyden toteuttamisen käytännön varhaiskasvatustyössä vaativan varhaiskasvattajilta asenteiden muutosta, sillä vanhat toimintatavat tuntuivat pysyvän sitkeästi paikoillaan varhaiskasvatustyön arjessa. Kasvattajan tuleekin, Kinoksen (2001, 50 - 51) mukaan, arvioida ja punnita uudelleen omia arvojaan ja ihmiskäsitystään. Työkulttuuria voidaan muuttaa, mutta kehitys- ja muutosprosessin alkuvaiheessa, periaatteiden ja käytäntöjen muuttaminen voi olla kivuliasta ja aiheuttaa konflikteja työyhteisössä. Se on yleensä myös hidas ja monivaiheinen prosessi. (Kinos 2001, 50 - 51; Heikka ym. 2009, 82 - 83.) Yksi haastateltava uskoi, että lapsilähtöisyyttä käsittelevä koulutus voisi tuoda apua lapsilähtöisyyden sisäistämisessä.

Päiväkodin toimintaympäristön fyysisten ominaisuuksien nähtiin tukevan lapsilähtöisyyttä silloin, kun tilat sekä ulkona että sisällä mahdollistavat lapselle ominaiset, liikunnalliset toiminnot. Lapsilähtöisyyden esteiksi koettiin tilojen ahtaus ja toimimattomuus. Tätä näkökantaa tukee myös esioletuksen väittämä, sillä Hujala & Fonsenin (2011, 323 - 324) mukaan, tilojen toimimattomuus vaikeuttaa lapsilähtöisyyden toteutumista estäen muun muassa pitkäkestoisen leikin. Päiväkodin viihtyisyys sekä tilojen muunneltavuus, leikki- ja askarteluvälineiden monipuolisuus ja esilläolo, että lapsi voi itsenäisesti valita mieleisensä, koettiin lapsilähtöisyyden elementteinä. Turvallisuutta pidettiin tärkeänä kriteerinä ja yksi haastateltava huomioi, että taitoja pitää voida kokeilla turvallisesti. Hänen mielestään jatkuva kieltäminen ei ole hyväksi. Päiväkotia ympäröivää luontoa pidettiin lapsilähtöisyyttä mahdollistavana osatekijänä. Metsäretket ja vierailut lähipuistoissa arvostettiin tervetulleeksi vaihteluksi lapsen arjen toiminnoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan lähiympäristöä kehotetaan hyödyntämään mahdollisuuksien mukaan (Stakes 2005, 18, 22 - 23).

Vuorovaikutuksen tukemista ja sosiaalisten taitojen oppimista pidettiin lapsilähtöiseen sosiaaliseen toimintaympäristöön kuuluvina asioina. Päiväkodin sosiaalisen toimintaympäristön lapsilähtöisyyttä tukevana tekijänä nähtiin säännönmukaisuudet, jotka tuovat lapselle turvallisuuden kokemuksen. Kuvakortit koettiin lap-

sen turvallisuutta lisäävänä apuna. Tuttujen varhaiskasvattajien ja tutun ryhmän uskottiin helpottavan lapsilähtöisyyden toteutumista. Pienryhmiin jakamisen nähtiin auttavan toimintojen porrastamisessa ja palvelevan lapsen yksilöllistä huomiointia ja havainnoimista isompaa ryhmää paremmin. Kaksi haastateltavaa näki lepo hetket sosiaalisina tapahtumina, jotka kuuluvat sosiaaliseen toimintaympäristöön. Heidän mielestään lapsen etu vaatii, että hän leppää, jaksakseen pitkän hoitopäivän. Kallialan (2012, 36, 38 - 39) mukaan päiväkodin lepo hetket ovat pitkään jo olleet ristiriitojen leimaamaa toimintaa. Hän miettii, miksi joissakin päiväkodeissa päivälepoasia tuottaa lähes voittamattoman ongelman, toisissa taas tämä ei ole lainkaan ongelma. Tästä ajatus vaeltaa esioletuksen väittämään ”lasten päiden yli puhumisesta”, joka tuntuisi löytävän hiuksenhienoa yhtäläisyyttä tämänkin tutkimuksen kanssa. Kalliala (2012) näkee, että aikuiset saattavat toisinaan ajaa omiakin etujaan ”lapsen edun” nimissä.

Lapsilähtöisen psyykkisen toimintaympäristön ymmärrettiin pitävän sisällään varhaiskasvattajan ja lapsen välillä vallitsevan ilmapiirin, jonka pitää olla turvallinen, toimiva ja lämmin. Lapsen pitää voida tuntea itsensä hyväksytyksi. Tunteista pitää keskustella, rohkaista lasta näyttämään niitä ja myös opettaa lasta nimeämään tunteensa. Luottamus lapsen ja kasvattajan välille koettiin syntyneen, kun pidättyväisenä pidetty lapsi, alkaa yhtäkkiä ilmaisemaan tunteitaan. Eettisen kasvatuksen nähtiin kuuluvan psyykkisen toimintaympäristön piiriin. Erittäin olennaisena lapsilähtöisyyden elementtinä pidettiin kiireettömyyttä ja ajan antamista lapselle. Yhden haastateltavan mielestä aikuinen luo kiireen ilmapiiriin. Kolme haastateltavaa tunnustaa, että kiireetön ilmapiiri on tärkeä, mutta aina se ei toteudu. Yksi haastateltava huomioi, että lapsen kiukuttelunkin taustalla saattaa joskus olla huomiontarve. Koivunen (2009, 139 140, 144 - 145) tuo esiin, että lapsen elämäntilanteeseen vaikuttavat asiat voivat aiheuttaa lapselle emotionaalista kuormitusta, joka purkautuu voimakkaina reaktioina. Lapsen hoitoon tulotilanne huomioitiin merkittävänä hoitopäivän myönteisen alun kannalta ja myös hakutilanteen kohtaamisen kokemus, kaikille osapuolille. Arkipäivän kohtaamistilanteet ovat, Kaskela & Kekkosen (2006) mukaan, hyvin merkityksellisiä (Kaskela & Kronqvist 2007, 23).

Haastateltavien yhteinen näkemys oli, että päiväkotien lapsilähtöisyyttä olisi hyvä entisestään lisätä ja heidän mukaansa sitä on jo lisättykin viime vuosina. Lapsilähtöisyyden lisäämisen keinoina nähtiin lapsen harjaannuttaminen mielipiteidensä ilmaisemiseen, lapsen havainnoinnin, haastattelun ja ”herkällä korvalla” kuuntelemisen lisääminen sekä lapsen ottaminen mukaan jo suunnitteluvaiheessa.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että haastateltavilla oli paljon lapsilähtöisiä ajatusmalleja, mutta lapsilähtöisen toiminnan ymmärtämisessä oli vielä paikoin havaittavissa aukkoja. Useita lapsilähtöisiä toimintatapoja tunnistettiin ja miellettiin lapsilähtöiseen toimintaan kuuluviksi. Myös toimintaympäristön lapsilähtöisyyttä tukevat elementit olivat haastateltavilla suhteellisen hyvin tiedossa. Tuloksista voidaan todeta, että tutkimuksen kysymyksiin saatiin vastaukset ja sen perusteella voidaan tutkimusta pitää validina eli tutkimuksessa tutkittiin sitä, mitä pitikin tutkia. Lapsilähtöisyyden toteuttaminen käytännön arkityössä vaatii kuitenkin haastateltavilta vielä syvempää paneutumista aiheeseen. Toivon, että tämä tutkimus voisi olla herättelemässä mielenkiintoa aihetta kohtaan jatkossa ja mietteitä siitä, että ”voisiko jokin olla toisin päivähoidossa?”

9 POHDINTA

”Hei hoitotäti, en minä oo ihminen, minä oon poika” -otsikko muotoutui erään lapsen minulle osoittamasta lausahduksesta, kun kerroin hänelle, miten tärkeää ihmisen on juoda maitoa luustonsa vuoksi. Lausahdus kirvoitti aikanaan hyväntahtoisia naurunpyrskähdyksiä ilmoille. Se muistui mieleeni, tätä tutkimusta kirjoittaessani ja mietin, että lausahdus liittyi, omassa hauskuudessaan, aikaisempiin näkemyksiin lapsuudesta. Lapsuus nähtiin, aiemmin, välivaiheena aikuisuuteen kasvamisessa, eikä lapsuudella nähty olevan itseisarvoa, vaan lapsen koettiin olevan vain ”toinen” (Karlsson 2000), eikä oikein ihminenkään. Myöhemmin on herätty huomaamaan, että lapsi on omassa olemuksessaan sinänsä ainutkertainen ja arvokas, eikä lapsi ole vain ”toinen”.

Lapsilähtöisyys-aihe alkoi houkuttelevaan minua tarkempaan tutustumiseen opintoihini liittyvien kirjallisten tehtävien innoittamana. Lastentarhanopettajan sijaisuuksia tehdessäni olen työskennellyt useissa päiväkodeissa, joten minulla on vertailupohjaa eri päiväkoteihin ja kokemusteni mukaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa, ei sanottavasti, ole ollut niissä havaittavissa. Sen sijaan, toisinaan olen nähnyt, kuinka lapsia kohdellaan, joskus räikeästi, ”alamaisina”, eikä aina vaivauduta perustelevaan, miksi joku asia päätettiin, niinkuin päätettiin. Tällaiseen ”aikuinen on aina oikeassa” -mentaliteettiin lapsilähtöisyyden toteuttaminen voisi olla vastaus. Vai voisiko?

Tutkimus on avannut minulle valtavasti näköaloja lapsilähtöisyyden maailmaan ja uskon sen antaneen mukavan tietolisän ammatillisuuteni kehittymiseksi ja olen ollut tässä kaikessa aivan sydäntäni myöten mukana. Tutkimusprosessi on ollut, kieltämättä, itselleni mielenkiintoinen. Toivon sen myös herättelevän haastateluun osallistuneita varhaiskasvattajia pohtimaan, voisiko lapsilähtöisyyden näkökulmaa hyödyntää entistä laajemmin heidän ammatillisuutensa kehittämiseksi. Varhaiskasvattajilta odotetaan jatkuvaa oman työnsä arvioimista ja kehittämistä, mikä on erittäin hyvä asia, sillä vierivä kivi ei sammaloidu. On siis hyväksi ravistella vähän perinteisiä ja vakiintuneita toimintatapoja, ainakin tarkistaakseen, ovatko ne vielä käyttökelpoisia tämän päivän yhteiskunnassa.

Koen lapsilähtöisyyden oikeana suuntana lapsen yksilöllisine arvostamisineen ja kunnioittamisineen. Lapset ovat liian kauan olleet päiväkotimaailmassa käskytettävinä. Täydelliseen tasa-arvoon lapsen ja varhaiskasvattajan välillä on näkemykseni mukaan mahdotonta päästä, enkä tiedä, onko se tarpeellistakaan. Väistämättä, vallitsee epäsymmetrisyys varhaiskasvattajan ja lapsen välillä, muutenhan me emme olisi elämän varrella kehittyneet lainkaan. Ihminenhan oppii koko elämänsä ajan. Lapsella ei ole kaikkea sitä tietoa ja elämäkokemusta, joka varhaiskasvattajalla on, eikä ole väärin varhaiskasvattajalta, käyttää elämän varrella opittua kaikkien hyödyksi. Kallistun siihen näkökulmaan, että varhaiskasvattaja on aina auktoriteetti, joka ei jätä lasta suoriutumaan liian vaativista päätöksenteoista yksin. Hyvää kehitystä olisi se, että varhaiskasvattajat suhtautuisivat lapsiin oikeudenmukaisesti ja kunnioittaisivat ja kuuntelisivat lasten näkemyksiä niin suunnittelu- vaiheessa kuin muulloinkin ja heittäisivät romukoppaan ”aikuinen on kaikkietävä” – asenteen. Koulutuksella on varmasti paljon annettavaa lapsilähtöisyys - näkökulman vakiinnuttamiseksi päiväkotien arkityöhön.

Olen hyvin kiitollinen, että nämä varhaiskasvattajat, neljä lastentarhanopettajaa, suostuivat osallistumaan haastateltavina tutkimukseeni, missä joutuu oman osaa misensa laittamaan, ikään kuin ”pöydälle”, arvioitavaksi. Kaikesta tulee ilmi, että he ovat ammattitaitoisia kasvatustyössään ja valmiita kehittymään ja että heillä on lämmin, lapsesta ja lapsen tarpeista kiinnostunut työote. Uskon, että heidän suhteellisen tuore koulutuksensa vaikuttaa siihen, että heillä on vahvaa tuntemusta lapsilähtöisyydestä, joitakin aukkoja lukuun ottamatta. Päädyn arvioimaan, että heillä on lapset hyvin huomioiva tapa toimia ja he ovat omalla alallaan tehdessään vaativaa varhaiskasvatustyötä. Toivon, että tämä tutkimus auttaa heitä hyödyntämään laajemmin lapsilähtöisyyden näkökulmaa työssään.

Jatkotutkimusaiheeksi voisin esittää tutkimusta siitä, miten lapset käsittävät lapsilähtöisyyden ja miten he kokevat sen toteutuvan omassa päiväkodissaan.

LÄHTEET

- Ahlholm, S. 2014. Että jokainen lapsi saisi osallistua niillä taidoilla, mitä hänellä on. Kasvattajien toiminta lasten osallisuudessa. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden Pro gradu –tutkielma. Viitattu 24.8.2015. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96158/GRADU-1412668685.pdf?sequence=1>
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Alanen, L. & Karila, K. (toim.). 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere. Vastapaino.
- Alasuutari, M., Markström, A-M., Vallberg-Roth, A-C. 2014. Assessment and Documentation in Early Childhood Education. London. Routledge.
- Alila, K. 2010. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus: vaiheita, ajankoh-taistavuuksia ja tulevaisuuden kuvia. Teoksessa Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa, 107 - 126. Toim. Turja, L. & Fonsen, E. Tampere. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki. WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Heikka, J., Hujala, E., & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki. Vantaa: Printel Oy.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 15. uudistettu painos. Helsinki. WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Tampere. Sosiaalitutkimuksen laitos. Tampereen Yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Hujala, E., Fonsen, E. & Elo, J. 2013. Evaluating the quality of the child care in Finland. Teoksessa Early Child Care and Education in Finland, 9 - 24. Edited by Määttä, K. & Uusiautti, S. London. Routledge.
- Hujala, E. & Fonsen, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagogi-nen kehittäminen. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 312 - 327. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää. Edufin.

Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa *Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus*, 8-20. Toim. Parkkinen, T. & Keskinen, S. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.

Häggman, N. 2014. Kuinka esikouluikäiset lapset pääsevät vaikuttamaan päiväkodin pedagogiseen suunnittelutyöhön? - Tapaustutkimus lapsilähtöisyyden eri ilmenemismuodoista yksityisessä päiväkodissa. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Viitattu 6.6.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43272/URN-NBN-fi-jyu-201404251574.pdf?sequence=4>

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. 1. painos. Helsinki. WSOY.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki. Gaudeamus. Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.

Kangas, K-S. 2013. Päiväkodin pienryhmätoiminta ja lasten osallisuus. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen Pro gradu – tutkielma. Viitattu 8.9.2015 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41305/URN:NBN:fi:jyu-201305041555.pdf?sequence=1>

Kaplin, K. 2010. Fyysinen varhaiskasvatusympäristö päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmassa. Kasvatustiede. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 6.9.2015. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28797/fyysinen.pdf?>

Karila, K. & Puroila, A-M. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*, 204-226. Toim. Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Jyväskylä. PS-kustannus.

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, 9-29. Toim. Karila, K. & Lipponen, L. Tampere. Vastapaino.

Karlsson, L 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2. korjattu painos. Helsinki. Oy Edita Ab.

Kaskela, M & Kronqvist, E-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Stakes. Verkkojulkaisu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-819-3>. Viitattu 10.9.2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110190/URN_ISBN_978-952-245-819-3.pdf?sequence=1

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*, 1 - 48. Toim. Hujala, E. Jyväskylä. Varhaiskasvatus 90 Oy.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 300 - 311. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.

Laakso, T. & Uusitalo, I. 2005. ”Sit tääl on sellainen lohikäärme, millä voi ratsastaa...” - Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus, 43 - 55. Toim. Parkkinen, T. & Keskinen, S. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä. Kopijyvä Kustannus Oy.

Leinonen, J.H. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa – Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Varhaiskasvatus. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin Yliopisto. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 14.4.2015.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23778/lapsenos.pdf?sequence=1>

Lipponen, L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 31 - 38. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.

Meggitt, C. & Walker, J. 2004. An introduction to child care and education London. Hodder & Stoughton.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010 – luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärvi. Pedatieto.

Montessori, M. 1983. Lapsen salaisuus. Kuudes painos. WSOY. Helsinki.

Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 95 - 108. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.

Mörk-Huttunen, M. 2008. Työkaluja lapsilähtöiseen kasvatukseen. Reggio Emilian kasvatusnäkemys ja lastentarhanopettajien kuvataidekasvatus. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Taidekasvatus. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Viitattu

24.3.2015

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18283/1493.pdf?sequence=1>

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, 58-80. Toim. Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Jyväskylä. PS-kustannus.

Paalasmaa, J. 2011. Lapsilähtöisyys ja vapaus. Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa? Kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajakoulutus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma. Viitattu 10.8.2015. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82961/gradu05407.pdf?sequence=1>

Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2000. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Kirjapaja Oy. Helsinki.

Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. Viitattu 16.3.2015. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113333/tahdella.pdf?sequence=1>

Pyökkimies, M. 2009. Lasten osallisuus suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan Pro gradu –tutkielma. Viitattu 22.3.2015. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22634/URN_NBN_fi_jyu-200912134515.pdf?sequence=1

Pönkkä, A. & Sääkslahti, A. 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 136 -150. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.

Rinaldi, C. 2010. Documentation and assessment: what is the relationship? Teoksessa *Beyond Listening*, 17 - 28. Children's perspectives on early childhood services. First published in 2005, reprinted 2008, 2010. Edited by Clark, A., Kjørholt, A.T., Moss, P. Bristol. The Policy Press University of Bristol.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 17.9.2015

Santavuori, R. & Renvall, M. 2011. Lapsen mediavuodet: medialeikki Kirja 1 mediakasvatuksena : medialeikin ohjauskirja. Osa opetushallituksen tukemaa oppimisympäristöjen kehittämishanketta. Kirkkonummen kunnan varhaiskasvatus. Viitattu 16.3.2015. <http://www.medialeikki.fi/periaatteet/lapsilahtoisuus.pdf>

Saukkola-Suomi, H. 1999. Mörk-Huttusen Pro gradu –tutkielmassa Työkaluja lapsilähtöiseen kasvatukseen, 6. Reggio Emilian kasvatusnäkemys ja lastentarhanopettajien kuvataidekasvatus. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Taidekasvatus. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 24.3.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18283/1493.pdf?sequence=1>

Sumujärvi, S. 2006. Tutkimus Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ydinprosessin arviointikohteesta. Lapsi ilmaisee toiveitaan. Varhaiskasvatuksenlaitos. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma. Viitattu 23.3.2015. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18205/URN_NBN_fi_jyu-200761.pdf?sequence=1

Suomen Montessori-liitto 2015. Viitattu 10.8.2015.
<http://montessori.fi/montessoripedagogiikka/>

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskultuuria. Teoksessa Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa, 30 - 47. Toim. Turja, L. & Fonsen, E. Tampere. Suomen Varhaiskasvatus ry.

UNICEF Suomi. Viitattu 22.3.2015.
http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielmien maailmaan. Helsinki. WSOY.

Varhaiskasvatuslaki 580/2015. Finlex. Viitattu 17.9.2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Viitattu 29.3.2015
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Vienola, V. 2011. Varhaisvuosien eettinen kasvatus. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, 162-178. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (LOS). 1989. Viitattu 16.3.2015.
http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Lapsilähtöisyys

1. Millaista toimintaa on mielestäsi lapsilähtöinen toiminta varhaiskasvatuksessa? Tarkoittaako se sitä, että lapset saavat päättää kaikista asioista?
2. Miksi lapsen pitäisi saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin päiväkodissa?
3. Millä tavoin saat tietoa lapsen tarpeista? Esimerkiksi lapsen kiinnostuksenkohteista, mielipiteistä ja ajatuksista?
4. Millaisissa tilanteissa lapsi mieluiten kertoo edellä mainituista asioista?
5. Millä tavalla suhtaudut lapsen kertomiin tarpeisiin? Esimerkiksi lapsen kiinnostuksenkohteisiin, mielipiteisiin ja ajatuksiin?
5. Miten lapsilähtöisyyttä voisi mielestäsi lisätä varhaiskasvatuksessa?
6. Millaisia esteitä tai haasteita näet lapsilähtöisyyden toteuttamiselle päiväkodissa?

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö

7. Millainen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö kasvattajien mielestä tukee lapsilähtöisyyden toteutumista päiväkodissa?

-Fyysisesti?

Esimerkiksi tilat, huonejärjestys, välineet, materiaalit, piha-alue, lähiympäristö (viihtyisyys, toimivuus, saatavuus, esteettisyys, muunneltavuus tarkoituksenmukaisuus, lapsi mukana suunnittelussa, lapsen tarpeet, jne.)

-Sosiaalisesti?

Esimerkiksi päiväjärjestys, rutiinit, leikkitilanteet, lepohetket, lapsiryhmän toiminta ja sen sisältö, lapsiryhmän dynamiikka, siirtymätilanteet, vuorovaikutus, ihmissuhteiden pysyvyys, lapsen tarpeet

-Psyykkisesti?

Esimerkiksi ilmapiiri, tunneilmasto, turvallisuus, jatkuvuus, kiireettömyys, tunteiden ilmaiseminen, tunteiden tunnistaminen, lapsen tarpeet